V-3-51.

РУССКАЯ ШКОЛА

за рубежом

172260/4

Библиотека

Книга 4

Q222

Прага
1923

Издание Культурно-Просветительного Отдела
„Земгора“ в Праге.

3(05)
537

Содержание.

оф. В. В. Зеньковский. О педагогическом интеллектуализме. Очерк первый. . 1 — 21
оф. А. В. Маклецов. К проблеме школьного наказания. . . . . 22 — 37
А. Ганц. Единая школа . . . . . 38 — 61
оф. Шарль Балли. Преподавание родного языка и формирование мысли. . . . 62 — 76
оф. Д. Филип. Правительственный проэкт новой организации средних и городских школ в Ч. С. Р. . . . . 76 — 84
оф. Д. М. Сокольцов. О преподавании физико-математических наук в русской средней школе. . . . . 84 — 98
К. 5-ый международный конгресс преподавателей средних школ. . . . . 99—101
блиография. (*В. Зеньковский.* — Иван Тутышкин. Трудовая школа. — Ф. Шнеерсон, Психол. интимной жизни ребенка. — Tagebuch eines halbwüchsigen Mädchens. — *А. Маклецов.* Iar. Kallab. Historický vývoj sociální peče o mládež. — A Miřička. Péče o mládež soudně stihanou. — *А. Бем.* K. Velemínský. Tolstoj jako pedagog. — Свободное воспитание. Орган за педагогическа култура. София.) . . . . . 102—109
сские педагогические журналы. (Вестник Просвещения. — Вестник Маньчжурского Педагогического О-ва. — Педагогическая Мысль.) . . . . . 110—118
тская литература. — Е. Елачича. . . . . . 119—123
крологи. (*В. Евреинов.* — Памяти Д. Н. Анучина. — *А. Бем.* — Памяти С. Г. Смирнова.) . . . . . 123—125
оника. (Педагогическая выставка в Праге. — Народный Университет в Праге. — Съезд педагогов в г. Земуне. — Педагогическое бюро в Праге. — Чествование Н. И. Кареева. — Русский Педагогический Институт в Праге). . . . . 126—132
ги, поступившие в редакцию. 133
ъявления.

Следующая (двойная) книга „Русской школы за рубежом“ выйдет к 15 декабря 1923 г.

Адрес редакции и конторы: книжн. маг. „НАША РЕЧЬ“, Praha II, Ječna, 32, Naša Reč.

2-ой год издания. **2-ой год издания.**

„ВОЛЯ РОССИИ“

журнал политики и культуры

под редакцией В. И. Лебедева, М. Л. Слонима и В. В. Сухомлина.

Издатель Е. Е. Лазарев.

Выходит 2 раза в месяц книжками, размером до 100 стр. большого формата.

В каждом №:

Рассказы, повести, стихотворения. Статьи по вопросам русской и иностранной политики. Систематические обзоры жизни Советской России. Проблемы современной культуры. Литературные отклики и библиография. Жизнь славянства. Русские за рубежом. Иностранная жизнь. Экономические обзоры.

В журнале были помещены произведения следующих авторов:

В. Г. Архангельского, Эд. Бенеша, Эд. Бернштейна, Руд. Брейтшейда, Андрея Белого, Вл. Войтинского, Н. В. Вороновича, Сиднея Вебба, Эмиля Вандервельде, Вис. Гуревича, А. Ф. Даманской, Бор. Зайцева, Е. Зноско-Боровского, Вернер-Зомбарта, С. И. Карцевского, К. Р. Кочаровского, О. Е. Колбасиной, Е. Д. Кусковой, Е. Е. Лазарева, Вл. Лебедева, Е. А. Ляцкого, Т. Г. Масарика, Томаса Манна, С. Маковского, Густава Мейера, И. Матусевича, Н. Ф. Мельниковой-Папаушек, Б. Мирского, Вас. Немирович-Данченко, И. Нетолицкого-Немца, П. Потемкина, Гр. Раковского, С. Раппопорта, А. Ремизова, Н. Ремизова, М. Слонима, Ф. Сноуден, Б. Соколова, П. Сорокина, И. Стивена, Е. Сталинского, В. Сухомлина, Н. Тасина, В. Тотомианца, В. Томкеева, Клавдио Тревеса, Влад. Ходасевича, Марины Цветаевой, В. М. Чернова, Фр. Шварца, Гр. Шрейдера, В. Шкловского, Генриха Штребеля, Я. Штерна, С. Юшкевича и мн. др.

Адрес редакции и конторы:

„Volja Rossii“ Uhelný trh Prague I. Tchécoslovaquie. № тел. 9802.

Цена отдельного номера в Чехословакии 5 кр.

Rp 1210/1923 NH
V-3-51

РУССКАЯ ШКОЛА ЗА РУБЕЖОМ

под редакцией

проф. *С. И. Гессена*, прив. доц. *С. И. Карцевского и В. А. Ригана*

Адрес редакции: Praha-Strašnice, ruské gymnasium.

ПРАГА. 1923 г. № 4.

172260/4

О педагогическом интеллектуализме.

Очерк первый.

Понятие интеллектуализма, взятое в строгом своем смысле, есть чисто психологическое понятие и означает оно то направление в психологии, согласно которому интеллектуальные процессы являются основными в системе душевной жизни, — все же остальные процессы являются модификациями или продуктами интеллектуальных явлений. Самой строгой и продуманной системой психологического интеллектуализма является система, построенная Гербартом, который сводил все многообразие душевной жизни к взаимодействию и взаимоотношениям „представлений". Система Гербарта и в целом и в своих отдельных положениях давно уже растеряла свое былое значение — и главная заслуга в преодолении Гербартовского интеллектуализма принадлежит Вундту, все огромное психологическое дарование которого как раз и развернулось в борьбе с психологией Гербарта.

Но рядом с психологическим интеллектуализмом история духовной жизни и творчества знает другие формы интеллектуализма, которые имеют более частный и ограниченный характер, усвояя интеллекту центральное и основное значение не во всей системе психической жизни, а лишь в какой либо отдельной сфере духовной жизни. Так, существует очень стойкий в истории философии этический интеллектуализм, сущность которого сводится к двум положениям: к признанию, что человек совершает зло лишь по неведению, а с другой стороны, что путем действия на интеллект, путем выяснения и раскрытия того, в чем заключается добро, можно направить человека на путь добра. Первое положение касается вопроса о природе и условиях эти-

ческой оценки: человек признается формально всегда направленным к добру и лишь вследствие неведения, невнимания, вообще благодаря ошибке интеллекта видит в зле добро и ставит целью деятельности зло, принимая его за добро. Второе положение этического интеллектуализма, хотя и связано внутренно с первым, но не вытекает из него с безусловной необходимостью; оно касается вопроса об этическом творчестве, о том, как освободить другого или освободиться самому от служения злу.— Этический интеллектуализм наиболее резкое свое противоположение находит на почве христианской этики, как это с особенной силой показал блаж. Августин. Сознание греховности, в своем углублении, приводит к этическому волюнтаризму, т.-е. к признанию, что мы совершаем грех, идем по пути зла не потому, что признаем его за добро, но избираем зло именно как зло. Ошибки в оценке могут, конечно, иметь место, но не ум, а воля определяет наш выбор того или иного пути, — наши поступки связаны с нашей волей, с нашими желаниями, замыслами, чувствами, а не сферой интеллекта. Говорить о том, что душа наша всегда направлена к добру, не приходится: при полном сознании, что путь, которым мы идем, ведет к злу, мы все же можем выбрать именно этот путь. Это значит, что различение добра и зла — момент, который может быть с известным правом охарактеризован, как интеллектуальная сторона в моральной работе — само по себе еще не определяет направление нашей активности: можно стремиться к злу при полном сознании, что оно есть зло. В силу этого этическое воздействие на других людей, работа над самим собой в очень незначительной степени могут осуществляться через интеллект: надо прежде всего полюбить добро, надо его избрать и обратиться к нему, а до этого действие на интеллект лишь сильнее будет подчеркивать в душе человека раздвоение между тем, что подсказывает ум, и тем, чего ищет воля.

Этический интеллектуализм — полностью или частично — часто защищался в истории этики. Рядом с такими яркими представителями этого течения, какими были, напр., Сократ или Спиноза, мы найдем отзвуки его и в других системах, свободных от крайностей. Не случайно, напр., что этика Канта, построенная на идее „чистой воли“ (это понятие лежит в основе характерной для Канта „этической автономии“), является вместе с тем системой „практического разума“. Я не буду входить ни в анализ основных понятий этики Канта, ни в разбор его психологических построений, а указываю лишь на мотивы интелле-

ктуализма у него. Изучение развития этики за XIX век дало бы нам богатейший материал в этом направлении, однако не следует забывать и того, что интеллект действительно играет известную роль в этической жизни. Так, работа совести, в своих простейших процессах выступающая в форме чувства, развертывается затем в ряды суждений; моральные понятия, построение идеалов, — все это вовлекает интеллект в моральную работу души. Тем не менее не интеллекту принадлежит руководящая роль в моральной жизни, — и это касается развития в нас и морального сознания и морального творчества. Этический интеллектуализм должен быть отвергнут, как неверное и одностороннее понимание моральной жизни в нас.

Я хочу остановиться на характеристике и анализе весьма родственного течения в духовной жизни — именно педагогического интеллектуализма. Это тоже очень стойкое и глубокое течение, тем более сильное, что оно подсказывается, до известной степени, основными моментами школьного и воспитательного процесса, и все же с ним не только нельзя согласиться, с ним должно бороться без всяких колебаний. Педагогический интеллектуализм быть может глубже других духовных течений связан с тем, что в философии и истории культуры называется „эпохой Просвещения“, это быть может самая основная и влиятельная его сторона. Всегда и везде век Просвещения сопровождался подъемом педагогического творчества, расцветом надежд на возможность путем воспитания создать „новую породу людей“, — без этого не могла бы сформироваться та психология, тот духовный уклад, который характерен для эпохи Просвещения. Но мы, если не вышли еще совсем, то все же решительно выходим из эпохи Просвещения, — идеология и психология Просвещения, жизненное творчество, им определенное, потерпели к нашему времени такой глубокий удар, что к прежнему возврата нет. В течение всего XIX века шла глубокая, часто подпольная борьба между умонастроением Просвещения и противоположными ему началами; эта борьба подрывала глубочайшие основы идеологии и психологии Просвещения, — и ныне стоит европейская культура на переломе. Еще не видно, не для всех видно, куда направит свое движение духовная жизнь Европы, еще многие пребывают в уверенности, что „все образуется“ и вернется безмятежная ясность и творческая сила присущая эпохе Просвещения. Но жизнь глядит уже в другую сторону, она требует от нас иной, новой „установки“, — а то огромное по-

трясение европейской жизни, которое создала великая война, только заостряет положение. Педагогическая мысль еще до войны переживала чрезвычайно серьезный кризис, вся глубина и значение которого еще недостаточно оценены, — а в наши годы усилилось сознание огромной исторической ответственности, лежащей на школе. Скромнее мыслят ныне о себе педагоги и не думают создавать „новую породу людей“, но тем настойчивее пробивается сознание той огромной все же роли, какую играет и должна играть школа в формировании из ребенка будущего самостоятельного человека. Педагогическая мысль все больше становится „автономной“ и ставит свои вопросы все более независимо от того, что навязывает школе „жизнь“, — т. е. традиция и доминирующие ныне силы жизни; педагогическая мысль тоже связывает себя с требованиями „жизни“ — но понятой не в рамках узкого практицизма и утилитаризма, а более широко и глубоко. И как раз здесь разрываются главные цепи, сковывавшие педагогическое творчество, ибо практические задания, которые ставились школе, не давали ей свободы и мешали свободной постановке основных задач. При пересмотре, при критической оценке всего того, что навязывала школе жизнь, что стесняло и ограничивало педагогическое творчество, — одной из самых важных задач является осознание того, что можно назвать „педагогическим интеллектуализмом“ и что так глубоко вошло в педагогическое сознание, как предпосылка размышлений и действования. Мы говорили уже, что педагогический интеллектуализм, имеющий свою опору в некоторых основных процессах школьного и воспитательного дела, был внутренно, интимно связан с идеологией и психологией века Просвещения, а когда в первой половине XIX века была построена Гербартом система психологии в тонах интеллектуализма, то это чрезвычайно его напитало и углубило — как теоретически, так и практически.

Достаточно вспомнить идею „воспитывающего обучения“ и ее значение в педагогической мысли XIX века.

Я не буду во всей полноте разбирать тему, которой посвящен настоящий этюд, и остановлюсь лишь на самом существенном, — на беглой характеристике того, как сказался педагогический интеллектуализм в решении вопросов — о задаче школы и о приемах школьного воздействия на детей. Беглая характеристика этих сторон педагогического интеллектуализма не может исчерпать ни идеологии ни психологии его, но выдвинутые два вопроса являются все же важнейшими.

Современная школа, в своем строении, в своей работе определяется двумя задачами: сообщить ученику некоторые определенные знания и навыки, соответственно избранной специальности, и дать некоторое „общее“ образование, развить силы ума. Высшая школа преимущественно разрешает первую задачу, средняя — вторую, но и в высшей школе сплошь и рядом в систему ее включаются так наз. „общие предметы“, и в средней школе не мало места уделяется специальной подготовке учеников (в связи с чем уже в средней школе имеет место бифуркация или даже полифуркация). Обращаясь к средней школе, проблемы которой нас занимают в настоящий момент, надо признать, что поставленные ей задачи действительно определяют ее организацию, определяют план ее работы. Наша школа или исключительно или преимущественно дает развитие ума, сообщает ряд знаний и формальных навыков ума, — и это стоит в глубочайшей связи с самыми заданиями школы. Какие бы дидактические или методические реформы мы ни производили в школе, но пока ее задачи остаются теми, какие доныне определяют в основах ее структуру, эти реформы все же скользят по поверхности, не задевая самого существа дела. Работа педагогической мысли должна быть направлена поэтому не на частичные реформы в школе (на борьбу с перегруженностью школы, многопредметностью в ней и т. п.,) а на самые основы ее, т. е. на ее задачи. Вопрос должен быть поставлен прямо и смело; мы должны спросить себя, — может ли, смеет ли школа ограничиваться одним лишь содействием интеллектуальному росту ученика? Ведь как раз в те нежные годы, когда подросток попадает в школу, — в эти самые годы развивается и формируется вся его личность, зреет не только ум, но зреют все его духовные силы, почти заканчивается период „детства“ (понимаемого в широком смысле слова, т. е. до 22—25 лет). И разве процессы, идущие в личности ученика вне сферы интеллекта, не нуждаются в доброжелательном и умелом содействии со стороны старшего поколения? Разве фактически школа, через весь свой уклад, через педагогов и то социальное взаимодействие, которое всегда идет в школе, не влияет на личность ученика в целом? Почему же развитие интеллекта, регуляция его работ так тщательно, так бережно осуществляется школой, признается ее задачей, а на все остальные процессы обращается лишь случайное внимание?

То, что можно назвать проблемой „воспитания“, в школе, всегда занимало известное место в системе школьной жизни, но

всегда это было чем то вторичным, дополнительным. В течение XIX века школа пошла в этом отношении на огромные уступки, включила в свои задачи содействие и физическому развитию и художественному и социальному созреванию, — а все же основной работой в школе остается работа над умом ученика, работа с умом его. В хорошей школе наших дней вы найдете очень много дополнительных работ, содействующих общему духовному росту детей, найдете и кружки, и экскурсии, и беседы, найдете целую сеть различных учреждений, посвященных развитию всех сил в ребенке. Недаром же еще в наши дни не угас совсем идеал „гармонически развитой личности"! Школа, как умеет, как может, стремится сделать более планомерным свое общее воспитательное воздействие на детей, — и все же строение школы, ее основной дух не могут выйти за пределы педагогического интеллектуализма! Школа наша серьезно, по настоящему, занята прежде всего и больше всего обучением, — все же остальное не стоит в органической связи с этой задачей школы, является если не декоративным добавлением, то чем то внутренно чуждым духу школы. Нет ничего случайного в том, что выросшая из самых основ Гербартовской психологии идея „воспитывающего обучения" сохранила доныне все свое обаяние в педагогическом сознании, хотя психологические предпосылки этой идеи давно разрушены. По Гербарту, самый процесс обучения, развития и движения интеллектуальных сил имеет дисциплинирующее влияние, развивает ясность духа, укрепляет внутреннее равновесие. Все то „упорядочение" душевной жизни, которое осуществляется воспитанием, было для Гербарта ничем иным, как упорядочением интеллектуальной сферы. Таким образом идея „воспитывающего обучения" глубоко заложена в самых основах Гербартовской психологии, — но вне ее какой смысл она может иметь? Отчего же эта идея как бы оторвалась от всей системы, в которой она возникла, и пленяет педагогов до сих пор? В психологической отсталости трудно упрекать педагогов, склонных скорее слишком увлекаться модными психологическими теориями и построениями: очевидно стойкость идеи „воспитывающего обучения" объясняется какими то педагогическими моментами.

Нельзя совершенно отрицать воспитывающее значение обучения, но в чем оно заключается? Конечно, не в развитии моральных движений, не в прояснении морального сознания, а в укреплении некоторых моральных свойств, имеющих формальный характер. Процесс обучения — и не столько сам

по себе, сколько в общей обстановке его — дисциплинирует волю, развивает чувство последовательности, влияя тем на связанное с последним чувство долга. В самом содержании того, что усваивает ум ученика, нередко таятся моральные начала, могущие при благоприятных условиях, иметь доброе влияние на душу подростка. Впрочем о последнем не стоило бы много говорить, так как жизнь дает слишком много фактов и противоположного характера. Таким образом известное воспитывающее влияние должно быть приписано обучению, — но как все же слабо это влияние сравнительно с зигзагами и трудностями морального развития ребенка! В самых лучших случаях это моральное воздействие процесса обучения затрагивает лишь некоторые общие силы души и совершенно проходит мимо той сложной и запутанной моральной жизни, какая как раз имеет место в школьный период. То, что волнует и часто сбивает подростков, что мутит их душу, обостряет резкие порывы, мучительной загадкой встает перед их моральным сознанием, — все, что составляет главную задачу, определяет основную линию в их моральном движении — все это ни в малейшей степени не проясняется, не упорядочивается процессом обучения. Школа не знает и словно и не хочет знать о всей той сложной душевной работе, которая идет в душе подростка, — и какой уклончивой и двусмысленной представляется в свете этого идея „воспитывающего обучения“. Не тем ли объясняется устойчивость этой идеи, что она освобождает от тревог, заглушает внутреннее беспокойство и утешает педагогов? Не в этом ли утешительном действии указанной идеи кроется ее ценность? Мы ведь так крепко держимся за те идеи, которые рисуют положение благоприятным там, где чуется душе тревожное положение! Тот оптимизм, который вытекает из идеи „воспитывающего обучения“, то упрощенное понимание души подростка, которое ею устанавливается, — они помогают педагогам более спокойно и без смущения проходить мимо сложных и запутанных движений в душе подростка. Маленькая правда о воспитании некоторых формальных моральных сил подростка и огромное утешение и освобождение от тревоги по поводу сложных движений в душе его — вот собственно что определяет веру в „воспитывающее обучение. . .“

Как общий педагогический принцип, эта вера должна быть отброшена без всяких колебаний. Надо научиться глядеть мужественно в глаза правде, не надо бояться сознаться, что необы-

чайно сложен процесс духовного созревания у подростков и что мы так мало понимаем его, так плохо умеем подойти к нему. Процессы обучения, да и вообще рост интеллекта — идет где то „на верху“, в светлом и просторном мезонине души, и из темных недр ее встают такие сложные, такие странные движения. Повинуясь основному закону детства (берем его снова в широком смысле слова, т. е. до наступления биологической и социальной зрелости и самостоятельности), подросток играет с тем, что впервые развертывается в нем: здесь, как и в раннем детстве, содержание игр имеет социальный характер *), но в школьный период и особенно к 12—16 годам у мальчиков, к 10—15 годам у девочек их внутренний мир так заполнен идущими из глубины души новыми переживаниями, так сложны, противоречивы и напряженны движения души. Тайная игра просыпающихся сексуальных переживаний вплетается в активность подростков, заполняет их воображение,—а вместе с приливом новых переживаний утончается у подростков чуткость, начинается великое половодье в душе нередко сбрасывающее все сложившиеся к тому времени понятия. Как падают молочные зубы, чтобы уступить место новым зубам, так уходят детские понятия из души подростка, обнажается „подполье“, оформляются новые, пока еще неясные, неопределенные, но властные стремления. Погружение в себя, в мир полусознаваемых, но все более и более заполняющих душе, переживаний, критическое отношение к традиции нередко переходящее в ее полное отрицание, беспокойные шатания из стороны в сторону, вкус к мелким, а потом и более серьезным „авантюрам“, опасная игра с недозволенным, приводящая к грани „преступного“, — все это остается вне внимания школы, словно ей и дела нет до этого. Веря в „воспитывающее обучение“, наивно думая, что чисто интеллектуальное развитие может принести ясность и порядок в мятущуюся душу подростка, школа проходит мимо основных движений в ученике, ограничиваясь тем, что считается с известной замедленностью интеллектуального роста в это время.

Идея „воспитывающего обучения“ имела и имеет лишь „защитное“ значение, она помогает педагогической мысли укрыться на старых позициях, сохранять центральное значение в школьной жизни за тем, что доныне было в ней основным. Не отвергая воспитательных задач, отводя им известное место, идя на

*) См. об этом в выходящей на днях моей книге „Психология детства.“

самые широкие уступки, педагогическая мысль инстинктивно чувствует, что колеблются в настоящее время самые основы школьного дела, — и в этой борьбе за старые устои идея „воспитывающего обучения“ является таким надежным, таким удачным союзником! Самый процесс обучения признается ведь могучим фактором воспитания...

Пришла пора подойти к вопросу о задачах школы с полной смелостью, не боясь разрыва с традицией, не боясь и того, что „жизнь“, т. е. традиция и нынешний уклад жизни противятся пересмотру основных проблем школы. Надо найти какую то исходную инстанцию, бесспорность которой была бы признана всеми, и построить понятие школы, выработать ее план, следуя основным директивам, идущим из исходной инстанции. Делом педагогического творчества будет уложить этот план в такие формы, чтобы при этом удовлетворялись максимально и требования „жизни“, но надо сначала продумать проблемы школы независимо от этих требований, ибо они изменчивы, часто случайны и, во всяком случае, подлежат обсуждению.

Школа должна подготовить дитя к жизни, должна содействовать раскрытию и развитию его личности, его сил, чтобы к периоду самостоятельной жизни оно овладело всем тем в „традиции“ (включая сюда и знание), всем тем в самом себе, что нужно будет ему в жизни. Формулируя так задачи школы, мы определяем их до известной степени формально, так как не касаемся содержания того, что нужно при подготовке к жизни, — но для нас сейчас важно установить эту общую и, конечно, бесспорную задачу школы. С помощью школы мы приходим на помощь ребенку в процессе его роста; наш жизненный опыт, итоги исторического развития, наконец наши идеалы подсказывают нам, что нужно каждому человеку, вступающему на путь самостоятельной жизни. Мы не можем ничего навязывать ребенку, потому что не существует одного для всех идеала, каждая индивидуальность должна найти свой путь к своей идеальной форме. Этический плюрализм, т. е. признание многообразия идеальных форм*), не исключает, конечно, известных общих начал в сфере ценностей, но идеальная форма, к раскрытию и осуществлению которой в себе стремится человек, имеет не только эти общие черты, но и ряд чисто конкретных сторон. Поэтому, если нет

*) Неизбежность этического плюрализма для педагогической мысли я старался указать в давней своей статье, „Принцип индивидуальности в психологии и педагогике“ (Вопр. Фил. и Псих.).

правды. в педагогическом натурализме, т. е. в признании, что задачи воспитания исчерпываются содействием в развитии у ребенка данных ему сил без освещения всего процесса светом идеала, то не прав и тот педагогический идеализм, который подчиняет воспитательный процесс одному, определенному для всех одинаковому идеалу. Идеальная форма, к которой идет и должно итти развитие ребенка, должна быть еще найдена самой растущей личностью во всей своей конкретной определенности, — а опыт педагога, его чутье, его дарование помогают ему лишь скорее и раньше угадать то, что пока еще закрыто туманом и едва обрисовывается в своих контурах.

Идеал „гармонического развития личности“ рисует идиллическую картину мирного параллельного роста различных сил в ребенке, — но эта идиллия ни в малейшей степени не отвечает действительности. Нигде и никогда не наблюдается „гармонического“ развития сил в человеке, наоборот, развитие наше полно диссонансов, неравномерного роста различных функций, взаимного торможения и „борьбы“ различных сил в нашем существе. В этом нет ничего удивительного, ибо самая структура нашей души такова, что следует говорить об „иерархической“ ее конституции. Как в нашем теле есть органы, ослабление или даже уничтожение которых (напр. конечностей) не влечет за собой смерти организма и есть органы (напр. сердце), прекращение деятельности которых означает смерть организма,— так и в нашей душе есть силы центральные и есть силы в этом смысле второстепенные. Жизнь души, ее „нормальное“ развитие, конечно, предполагает одновременное раскрытие всех ее сил, — но этот процесс вовсе не имеет „гармонического“ характера; необходимо охранять в ребенке правильную пульсацию основных сил, как необходимо, в физическом воспитании, следить всегда за сердцем ребенка. Заметим тут же, что интеллекту никоим образом не может быть отведено такое центральное место в системе душевных сил. После Гербарта возврат к интеллектуализму в психологии невозможен: самые крайности Гербарта оказались исторически полезными, ибо помогли преодолеть общую концепцию его. В наши дни очень популярен и особенно привлекателен для педагогов психологический волюнтаризм, приписывающий воле такое центральное значение в конституции души, — но и эта система ныне угасает... Я лично с полной убежденностью придерживаюсь взгляда, что основное и центральное положение в душе занимает эмоциональная сфера,

здоровье или болезни которой определяют здоровье или болезни всего нашего существа. Не только нормальная психология, но еще с большей силой психопаталогия устанавливают это положение в целом ряде случаев с чрезвычайной убедительностью.

Если нет „гармонического“ развития личности, или конституция души имеет иерархический характер, если воспитательное воздействие на детей должно заключаться в том, чтобы помочь им стать в жизни самостоятельными людьми и найти свою идеальную форму, в которой личность достигает своего высшего творческого расцвета, — то роль школы в этом процессе должна заключаться в охране и развитии основных сил души и в сообщении детям всего того, что они, путем личного опыта, не могли бы добыть в надлежащее время, в надлежащей полноте. Сообщение детям знаний тоже должно иметь место при этом: дети могли бы и без нашей помощи в свое время овладеть необходимыми им знаниями, но школа вносит в этот процесс порядок и систему, облегчая и ускоряя этим самый процесс. Школа, таким образом, должна и „обучать“, т. е. должна принять деятельное участие в том развитии ума, в том усвоении различных знаний, которое идет и помимо школы. Дети, подростки сами ведь тянутся к свету, к знанию, растущий интеллект сам зовет их к более глубокому и всестороннему пониманию действительности. Школа добавляет к этому ряд специальных знаний и навыков, вся ценность которых лишь впоследствии откроется подростку и значения которых он, в школьный свой период, еще не понимает. Все это очень хорошо, все это должно лечь на школу, но не это однако определяет собой главную задачу школы. Мы должны вступить в жизнь с максимальным запасом знаний — это так, но источник творческой силы в нас ни в малейшей степени не связан с интеллектом, с нашими знаниями! Весь смысл „детства“ заключается в подготовке к самостоятельному творчеству в жизни, — и охрана и развитие творческих сил в нас, творческой основы души является первой и основной задачей воспитания школы. Дело идет вовсе не о развитии „активности“ самой по себе: навыки действования, развитие воли имеют такое же вторичное значение, как и навыки ума, как готовые знания. Если в нас есть творческая сила, то и развитие интеллекта и активности будет бесценным подспорьем в творческом движении нашем, — но если угасла или ослабела или подавлена в нас сила творчества, то все богатство навыков ума и активности

будет мертвым капиталом! И если самый процесс развития ума и активности идет так, что как раз и является причиной потухания творческих сил, засорения основного источника творчества, — то тогда и школа и все наше воспитательное вмешательство в жизнь подростка делают как раз обратное тому, что должны делать. Разве это нельзя было бы уподобить тому физическому воспитанию, при котором развили бы все мускулы, сообщили многообразные навыки телу, но в процессе воспитания расстроили бы сердце так, что человек оказался бы неспособным воспользоваться всеми достигнутыми ими успехами? Разве мы не знаем, что есть периоды, когда сердце растет неравномерно сравнительно с другими органами и что на это время нужно оставить физические упражнения? Получить в итоге физического воспитания развитую мускулатуру и больное, негодное сердце — это ли бы не значило обличить решительную неудачу такого физического воспитания?

А между тем школа наша так часто дает именно такие результаты! Люди уходят из школы с рядом знаний и навыков, но с таким тупым отношением и к делу своему и к жизни, с таким отсутствием всякой творческой силы и инициативы... Процесс „обучения“ поглощает столько сил, так отодвигает, обессиливает творческие порывы, так нивеллирует личность, подчиняет ее шаблону, что, выходя в жизнь, многие из нас превращаются в бесцветных, вялых, тупых людей, выполняющих какую то нужную социальную функцию, но безнадежно растерявших творческую инициативу и одушевленное отношение к своей деятельности. Выходя из школы, мы так много знаем, так много умеем, но часто наша индивидуальность проявляется лишь в мелком и ничтожном, в нашем быту и интимной жизни, а в своей деятельности мы не умеем, да и не хотим проявить творчество. Любопытно отметить, что нивеллирующее и притупляющее действие школы сказывается гораздо сильнее по мере роста культуры, — и это связано с все растущей рационализацией жизни. Нас теперь решительно всему обучают, нас решительно ко всему подготовляют, и мы живем, нигде не натыкаясь на неожиданности, требующие творческого напряжения. Конечно, развитие интеллекта само по себе вовсе не ослабляет творческих сил в нас, но в том то и дело, что школа усиленно развивает в нас те душевные силы, которые и сами при нормальных условиях развиваются, и решительно забывает о тех силах, которые нуждаются в охране и помощи со сто-

роны старшего поколения, со стороны школы: школа развивает интеллект, развивает активность, но обе эти стороны души нормально развиваются и сами. Да если бы даже мы выходили из школы немного „умственно голодными", как выразился один из самых смелых и здравых наших педагогических умов (Д. И. Писарев), то это все же пожалуй было бы лучше, чем уходить „пресыщенными" и уходя из школы говорить себе: „слава Богу, ученье кончилось". А эмоциональная сфера души, в которой заложены основные силы ее, в которой таится вся творческая энергия наша и которая в тоже время испытывает серьезнейший и глубочайший кризис как раз именно в школьный период, т. е. больше других сфер души нуждается в охране и помощи, — она как раз остается или без всякой помощи или получает ее вместе с такими для нее ядовитыми и губительными действиями, что часто навсегда теряется здоровье в этой стороне души.

Указанные два момента выдвигают, на наш взгляд, особое значение „воспитания" эмоциональной сферы в нас, охраны ее здоровья. И то, что творческие недра души, творческие ее силы связаны именно с эмоциональной сферой, откуда и излучается творческая энергия, согревающая и одушевляющая работу ума и нашу активность, — и то, что во время школьного периода эмоциональная сфера переживает серьезнейший болезненный надлом, — оба эти момента настойчиво говорят, что главной и основной задачей школы должна стать охрана эмоцианального здоровья и содействие нормальному раскрытию и расцвету в нас эмоциональной жизни*). Все остальное должно быть вторичным, должно сообразоваться с тем, что нужно для главного. Школа должна быть построена так, чтобы придти на помощь подростку именно в основном, охранять и содействовать раскрытию и расцвету эмоциональной сферы души, но разумеется это вовсе не исключает задачи содействовать росту интеллекта и воли, только ставит ее на второе место.

По завету Я. А. Коменского школа должна быть „природосообразной", должна итти на встречу тому, что происходить в душе ребенка, — помогать там, где „природа" действует недостаточно или двусмысленно, умерять там, где она действует слишком быстро. Это относится ко всем силам души, но прež-

*) Педагогический эмоционализм отнюдь не является сентиментализмом и безконечно далек от него, но этой темы я не могу здесь развивать.

де всего и больше всего к душе в целом, к существу человека в полноте его сил. И если нет и не может быть гармонического развитія человека*), то особенно важно следить за основными процессами, от правильности которых зависит жизнь и здоровье всего существа человека. Конечно, все то, что вытекает отсюда в качестве задачи школы, воспитательного нашего воздействия на детей должно быть сочетаемо с задачами, определяемыми тем, что человек не только „дан", но и „задан", что перед ним открывается даль идеала, в приближении и постепенном усвоении которого впервые обрисовывается вся полнота человеческого существа. Воспитание не должно итти против природы, но не должно забывать и о том, что стоит над природой и что открывается в человеке, как его высшая сила. И как раз в содействии расцвету эмоциональных сил школа стоит перед обоими началами, определяющими диалектику нашей жизни, — здесь с особенной яркостью и силой выступает взаимная несводимость, а часто противоборство натурального и идеального. Оно проявляется и в развитии интеллекта и в развитии активности, но нигде не достигает оно такой силы, такой выразительности, как при воспитании эмоциональной сферы души.

Необходимость „воспитания" эмоциональной жизни в нас, охраны и укрепления ее определяется, как было уже указано, двумя основными соображениями: эмоциональная сфера с одной стороны имеет центральное значение в развитии у нас творчества, а вместе с тем оно переживает в школьный период некоторое „натуральное" ущемление, смысл которого мы попробуем дальше обрисовать. Заметим тут же: если задачи школы характеризовать в смысле „обучения", то для этого же обучения, для более успешной и толковой его организации должна быть поставлена и разрешена более общая задача — именно развития и укрепления в нас творческих сил, иначе „обучение" сведется к „дрессировке", к сообщению некоторых готовых навыков и знаний. Надо же понять, что и проблемы подлинного развития в нас интеллектуальных сил нельзя надлежаще разрешить, если не будет разрешен вопрос о развитии творческих сил, т. е. о

---

*) Историческое значение этой идеи, выдвинутой XIX веком вероятно в связи с общей „гармонической" концепцией в XIX веке, заключалось главным образом в том, что она выдвигала и обосновывала огромное значение физического воспитания, — но конечно, ценность и важность последнего ясна и независимо от веры в гармоническое строение личности.

развитии и расцвете в нас эмоциональной жизни. Добросовестное отношение к первой задаче (задаче обучения) естественно отодвигает ее на второй план и выдвигает на первое место вторую задачу: педагогический интеллектуализм, поскольку он касается вопроса о задачах школы, должен неизбежно перейти в педагогический эмоционализм. Развитие интеллекта является частной и вторичной задачей, и какова бы ни была практическая ценность развития интеллекта, какие бы серьезные мотивы ни выдвигали ее на первый план, но природа души, ее иерархическая конституция настойчиво ведут к включению этой задачи в более общую. Для развития интеллекта, для узких интеллектуальных задач необходимо развитие той психологической „базы", на которой строится вся творческая жизнь. Пусть развитие интеллекта остается целью, а охрана и укрепление эмоциональной жизни является средством, — но при таком понимании дела педагогический интеллектуализм теряет все свои теневые стороны и имеет лишь то значение, что напоминает о необходимости развития интеллекта. В такой форме интеллектуализм не только не опасен, но и законен: было бы величайшей ошибкой, учитывая центральное значение эмоциональных движений в психологии творчества, становиться в позицию сентиментализма, т. е. развития чувств как таковых, отрывая их от естественной их связи со всей психической жизнью. Развитие интеллекта, подготовка его к решению вопросов жизни, должны быть органической частью воспитания, только нельзя думать, что можно развивать интеллект, как таковой. Подлинным субъектом психической эволюции является вообще вся душа, а не какая либо отдельная ее функция, — и основная ошибка педагогического интеллектуализма как раз и заключалась в том, что он выдвигал развитие интеллекта на первый план, игнорируя целостный, органический характер психического бытия. И если мы на место педагогического интеллектуализма выдвигаем педагогический эмоционализм, то все время отделяем его от сентиментализма, т. е. от развития чувств, как таковых. Замена одной односторонности другою не имела бы никакого смысла: педагогический эмоционализм подчеркивает лишь центральное значение эмоциональной сферы в иерархии души, в развитии творческих сил. Если мы считаем, что задачей школы и всего нашего воспитательного воздействия на дитя является содействие развитию в нем творческой личности, то эта формулировка охватит как раз самое существенное. В полном соот-

ветствии с тем, что природа детства объясняется его функцией, как периода подготовки к самостоятельному и зрелому творческому периоду жизни, и задачи воспитания, т. е. содействия ребенку в этой подготовке ее к жизни, заключаются в помощи ему в охране, укреплении и развитии в нем творческих сил. Совершенно ясно, что сюда войдет и развитие интеллекта, как могучей познавательной силы нашей, но в силу того, что творческое ядро нашей личности, источник ее творческих сил интимнее всего и глубже всего связан с эмоциональной сферой, поставленная выше общая задача школы должна быть охарактеризована в терминах педагогического эмоционализма.

Сюда присоединяется еще одно, чрезвычайно важное обстоятельство, нами указанное выше. Имея центральное значение в системе душевных сил, эмоциональная сфера претерпевает ряд сложнейших перемен как раз в школьный период, — и от того, чем закончится эта перемена, зависит судьба не только эмоциональной жизни, но и всей личности. Мы не знаем еще в точности ни самой картины этих перемен, ни тем более внутренней их природы, но несомненно, что важнейшая роль в них принадлежит пробуждению половой психики, процессам полового созревания. Может быть даже здесь лежит основной фактор перемен, однако надо очень беречься модного в наши дни пансексуализма Фрейда и его школы, — не потому что он совершенно неправ, а потому что он берет слишком узкое понятие пола. Пол в нас не есть только эмпирическая сила, он имеет более глубокия стороны, существует своя м е т а ф и з и к а пола. Сливать понятие пола и половой жизни, как это делает Фрейд и его школа, совершенно невозможно; отсюда как раз и идут главные ошибки этого направления. Так, психические перемены, сильно сказывающиеся на ряде психических функций, имеют место уже к $5^1/_2$—7 годам; уже здесь происходит настоящий перелом, создается новая эмоциональная установка, иное отношение к миру *). „Второе детство“ само по себе уже отмечено стремлением к „учению“, к систематическому и настойчивому познаванию мира, — и это одно уже вносит в душевный мир ребенка большое осложнение. Былая простодушная наивная открытость исчезает, происходит значительный душевный сдвиг, замедляющий и осложняющий эмоциональную жизнь. Интеллект и воля, в это время, и помимо школы выступает на первый план, внут-

*) См. об этом мою книгу „Психология детства“.

ренно стесняя, ограничивая простор эмоциональной жизни. Подчиненная закону „двойного выражения чувств“,*) эмоциональная сфера уже отходить от тех простых и наивных форм выражения, какими доныне она пользовалась. Пути „эмоциональной культуры“ не открываются ребенку сами собой, — и здесь как раз и должно притти на помощь воспитание сообщением ребенку тех путей дифференцированного творчества, которые дают исход творческим запросам и тем охраняют и укрепляют здоровье эмоциональной сферы. Таким образом, уже в течение второго детства (т. е. до 10—12 лет у девочек, до 11—14 у мальчиков) ход психической жизни требует особого внимания к охране эмоционального здоровья, между тем школа беззаботно проходит мимо этих задач и усиливает тот процесс роста интеллекта, который и сам по себе в это время очень интенсивен. Здесь еще раз хочется вспомнить аналогичное явление в физическом развитии ребенка, когда вследствие неравномерного роста сердца и других органов, излишнее развитие движений может иметь опасное влияние на сердце.

172260

Но еще сложнее и прямо скажу — страшнее происходит дело, когда мы переходим к отрочеству. Мы уже характеризовали этот период, как время „психического половодья“: пробуждение половой психики, половое созревание вздымают из самой глубины юного существа неопределенные, но властные стремления, мутящие его душу. Буйный поток новых переживаний разрушает основы психического равновесия, колеблет его устои, заливает душу какими то неясными, но неотразимыми влечениями и сказывается в опаснейшей игре с людьми, в склонности к авантюрам, приближает к грани преступности. И не только моральное здоровье подростка подвергается в это время серьезнейшим испытаниям, не только вся его личность и ее развитие надолго определяются в этот период этими переживаниями, но еще важнее здесь та общая ущемленность в это время эмоциональной жизни, которая имеет такое огромное для нас значение в силу связи эмоциональной сферы с творческими недрами личности. Энергия пола тоже есть творческая энергия; естественнее всего думать, что энергия пола и обычные творческие силы в нас восходят к одному и тому же метафизическому ядру личности, к одной и той же ее основе. Так или иначе, но для судеб эмоциональной жизни имеет капитальнейшее значение то, как проходит у подростка пробуждение в нем пола. Мы еще не до-

*) Характеристику этого закона см. в той же моей книге.

Библиотека Русского Педагогического Института имени Яна Амоса Коменского в Праге.

статочно знаем этот период, всю сложную, загадочную, а порой и таинственную игру сил, но и то, что нам ныне раскрыла психопатология — и здесь нельзя не помянуть с благодарностью все направление фрейдианства (включая и Штеккеля и Адлера и других отколовшихся от Фрейда психопатологов), — рисует жуткую картину. Как во время весеннего половодья очень важно охранять мосты и плотины, давая во время выход массам скопившейся воды, так в пору психического половодья особое значение преобретает отвлечение рвущихся наружу сил по путям здорового и продуктивного творчества. О, конечно, все это должно быть „прикровенно", ибо страшно нежна и хрупка в это время душа, и тут так кстати является школа с ее интеллектуальными задачами, — но вся сила воспитательного воздействия должна быть сосредоточена в это время совсем не на интеллекте, а на регуляции сложнейших движений в эмоциональной сфере. Мы все еще ходим улыбаясь беспечно над бездной и не хотим знать тех цветов зла, которые выростают в это время в душе подростка; мы все еще ограничиваемся внешними задачами, сообщением знаний и навыков, — а о той глубокой и жуткой внутренней жизни, которую переживает подросток один на один, бессильный перед лицом непонятной для него игры его сил, мы так и не хотим думать или с видом огорченного бессилия разводим руками. Между тем как раз школа обладает могучими средствами регуляции внутренних движений в душе подростка — как в социальной своей стороне, столь богатой питательным для подростка материалом, так особенно в укреплении и развитии творческих порывов, как бы вбирающих в себя темные движения души и их творческую силу. Здесь не место говорить о том, как должна быть построена школа, чтобы итти на встречу в подростке тому, что особенно нуждается в нашем водительстве и помощи; не место говорить и о том, как совместить с решением этой основной задачи школы необходимое для жизни укрепление и развитие интеллектуальных процессов. Моя задача заключалась лишь в том, чтобы отметить подлинные задачи школы в отношении к детям.

В своей новой книге „Impulshandlungen" (VI том из серии Störungen des Trieb-und Affektlebens) известный психиатр Stekel пишет (S. 71): наше воспитание к сожалению слишком часто является воспитанием к преступлению. Я не знаю, сказано это слишком сильно или нет; если не держаться оффициального оптимизма, отказаться от оффициальной лжи, то нельзя не при-

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1923
Číslo výtisku: 4
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 19 - 38

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

знать, во всяком случае, что в детстве и отрочестве закладываются главные причины жутких и болезненных движений в душе взрослых. Может быть нам и не дано всецело справиться со всем тем, что несет с собой „психическое половодье“, что вносит жизнь, наша недобрая, жестокая, лицемерная жизнь в душу подростка, — но совершенно беспорно, что именно в этом направлении лежат главные задачи, стоящие перед школой. Охрана эмоционального здоровья, охрана, укрепление и развитие эмоциональных движений в душе ребенка и подростка есть вместе с тем охрана и раскрытие творческих недр его души. И это является главной и, если угодно, единственной задачей школы.

Мне могут сказать, что всеравно школа не может поднять всех своих детей до уровня творческой работы, что угасание творческих сил происходит „фатально“, связано с какими то глубокими, недоступными нашему учету и воздействию моментами в личности ребенка. Если все дети в большей или меньшей степени обнаруживают силу творчества, то в школьный период происходит естественное угасание творческих сил у очень многих, и если бы школа стремилась удержать или развить творческие силы у всех своих питомцев, она все равно не решила бы этой задачи, между тем развитие интеллекта, сообщение известных знаний и формальных навыков ума в некотором среднем минимуме доступно для всех.

Это возражение, имей оно серьезное значение и не будь оно просто отговоркой, уклонением от задачи, стоящей перед школой, говорило бы о такой testimonium paupertatis! Пора, давно пора оставить мысль, что на некоторых детей школа может махнуть рукой, может поставить крест: можно и должно учитывать дефекты, замедленный темп развития, умственную отсталость, можно и должно распределять различных детей в школы разного типа, но перед каждым ребенком открыта своя дорога нормального развития, открыты свои возможности творчества, в каждом ребенке должно охранять, укреплять и развивать его творческие силы. В школе не должно быть „черни“, учеников второго разряда; все дети требуют к себе благожелательного, вдумчивого отношения, и чем слабее, дефективнее дитя, чем более оно отстало, тем серьезнее и ответственнее роль школы в его созревании. Надо одно признать, — что развитие интеллекта не может быть оторвано от целостного развития личности, что выделение интеллекта, сосредоточение всего школьного внимания на интеллекте не только влечет за собой небрежное отношение

к другим силам души, не только вызывает их увядание, но что это опустошение души за счет интеллекта ведет к ослаблению самой же интеллектуальной жизни, к развитию в ней процессов усвоения за счет процессов творчества. И это основное положение, определяющее постановку вопроса о задачах школы, относится в одинаковой мере ко всем детям и нисколько не колеблется фактом различной одаренности детей.

Школа должна обучать — эта задача ее неустранима, неизбежна, но обучение в школе отнюдь не должно стоять на первом месте, отнюдь не может определять ее основного плана. Школа должна притти на помощь подростку больше всего в том, в чем он особенно беспомощен и уязвим, она должна охранить и укрепить в нем творчество, а следовательно должна охранить творческие силы его, источник творческой энергии. Это есть главное, это есть основное в работе школы, ибо роль ее в развитии ребенка и подростка заключается в том, чтобы притти на помощь ему в подготовке к самостоятельной жизни, к творческому отношению к ней в период зрелости. Для этого необходимо развитие всей личности, как целостного существа, но только надо отказаться от идиллического понимания нашего существа, от идеи гармонического строения личности, гармонического ее развития. Личность наша есть некое органическое единство, в котором, как и во всяком организме, наблюдается иерархическое строение: одни функции имеют основное значение, и их нормальное развитие обеспечивает здоровье, другие имеют второстепенное значение и их ослабление не несет ничего рокового. Школа должна естественно направить свое главное внимание на развитие творческих сил, на охрану творческого ядра личности, — чем, конечно, не отбрасывается содействие школы в росте других сил в ребенке. С этой точки зрения обучение в школе ставится на второе место и потому, что развитие ума, в нормальных условиях, и само по себе идет хорошо, и потому, что интеллекту не может быть усвоено центральное значение в системе душевных сил. Развитие активности тоже не может быть поставлено на первое место в силу тех же причин, и этим преодолевается и отбрасывается столь модный в наши дни педагогический волюнтаризм. С творческим ядром нашей личности, с творческими ее силами теснее всего связана эмоциональная сфера, от здоровья или болезней которой зависит не только психическое равновесие наше, но и продуктивное действование. Задача школы и должна заключаться по-

этому в охране здоровья эмоциональной сферы, — однако это отнюдь не следует понимать в смысле сентиментальном. Не культ чувств, а эмоциональная культура, не возня с отдельными чувствами, не сентиментальное, нездоровое погружение в мир чувств, а охрана здоровья всей эмоциональной сферы, здоровья тех глубин, тех недр души, которые лишь проявляются в чувствах, — вот что стоит перед нами. Отсюда должна исходить педагогическая мысль в вопросе о строении школы, этим должно определяться понимание ее задач. Педагогический интеллектуализм, как он сказывается в характеристике задач школы, должен быть отброшен с полной определенностью. Нам достаточно ясна вся сложность, вся трудность той работы, которая должна лечь на школу при отказе от педагогического интеллектуализма и даже волюнтаризма; нечего и думать, что усилиями одного поколения может быть действенно и в работе мысли поставлена и решена задача школы, как она была обрисована выше. Но к правильному пониманию задач школы мы должны итти, не боясь трудностей, здесь возникающих: этого требует ответственность самого школьного дела. Если интеллектуализм сказался на всей духовной культуре нового времени, то как бы медленно ни шло преодоление его в других областях жизни, в педагогике должно настойчиво стремиться к его скорейшему преодолению, ибо слишком губительны и тяжелы последствия его. Это еще яснее станет нам, если мы от обрисовки того, как сказался интеллектуализм в постановке вопроса о задачах школы, перейдем к тому, как он сказался в самых приемах школьной работы, в ее практике.

Проф. В. В. Зеньковский.

К проблеме школьного наказания.

I.

Со времени введения в ряде государств всеобщего обязательного обучения школа приобрела совершенно особое значение в жизни человека. В самом деле, если ранее огромная часть населения оставалась вообще вне школы, если для другой его части был открыт широкий выбор между домашним обучением и поступлением в государственную, общинную или частную школу, если самый срок и предел обучения были в значительной степени предоставлены свободному усмотрению родителей, то в настоящее время картина резко изменилась. Возьмем для примера постановления новейшего германского законодательства. Согласно ст. 145 новой (республиканской) Германской Конституции, всеобщая школьная повинность осуществляется при помощи народной школы с не менее, чем восемью годами обучения и примыкающей к ней дополнительной школы, продолжающейся до полных восемнадцати лет. Частные школы, в силу ст. 147 Конституции, допускаются в очень ограниченном размере, а согласно § 4 Имперского Закона 28 апреля 1920 года, индивидуальное (т. н. домашнее) обучение дозволяется лишь в особенных случаях, с разрешения подлежащих властей и только взамен посещения четырех низших классов основной школы. Даже из этого отдельного примера — правда, одного из наиболее показательных — явствует, сколь длительным может быть период обязательного и при этом именно школьного обучения. В стенах школы должна проходить значительная часть жизни человека и именно в том ее периоде, когда происходит формирование его телесных и душевных сил.

Естественно поэтому, что внутренний строй школы приобретает первостепенное государственное и общественное значение. И в этом внутреннем строе школы есть сторона, которую следует признать одной из наиболее ответственных и наиболее чувствительно ощутительных. Мы имеем в виду дисциплинарную власть школы и прежде всего применяемый в школе режим наказаний. Мы формулируем свою мысль таким об-

разом не потому, разумеется, чтобы мы отождествляли задачи воспитания с осуществлением дисциплинарной власти, но потому, что в этой стороне школьного дела усматриваем одну из наиболее уязвимых точек школьной организации, не всегда, однако, привлекающих к себе достаточное внимание. Есть и еще одна сторона вопроса, которая особенно близка автору этих строк, специально изучающему проблему борьбы с детской беспризорностью и преступностью. Как известно, новейшее законодательство характеризуется стремлением изъять юных лиц до 14, а условно и до 18 лет, совершающих уголовно-наказуемые деяния из под действия уголовного закона *). Тюремное заключение и другие виды уголовных наказаний для юных правонарушителей все более вытесняются мерами т. н. попечительного или исправительного воспитания. Тем самым на воспитательные учреждения ложится ответственная задача как-то переработать в своих недрах и этот нередко умственно и нравственно дефективный человеческий материал. Пусть для юных правонарушителей, для беспризорных, порочных, умственно и нравственно отсталых детей создаются специальные заведения. Но подобные заведения от этого не утрачивают своего воспитательно-образовательного, а, следовательно, школьного характера. Каждая законодательная новелла, повышающая возраст абсолютной уголовной безответственности юных лиц, увеличивает этот „привесок“ особенно трудных в воспитательном отношении малолетних, ранее исчезавший за стенами отдельных помещений при тюрьмах и арестных домах. Нам представляется неоспоримым, что возрастание числа малолетних, принадлежащих к категории трудно поддающихся воспитанию, должно с особой остротой поставить вопрос о дисциплинарной власти школы и о школьных наказаниях.

II.

Существуют такие формы постановки проблемы школьного наказания, которые сводятся, в сущности, к полному ее отрицанию. Реакция против устаревших, грубых, доказавших свою непригодность методов наказания, стремление „отрешиться от старого мира“ естественно усиливает т. н. аболиционистическую,

*) Из новейших актов законодательства особого интереса заслуживают Германский Iugendgerichtsgesetz vom 16. Februar 1923 и Чехословацкий проэкт закона о детских судах — Osnova zákona o soudnictví nad mládeží. Ср. Publikace ministerstva pro sjednotenie zákonov a organisace správy. Ročník I, č. 4.

„отменительную“ тенденцию в данном вопросе. Однако, ставить знак равенства между положениями: „многие из применявшихся до сих пор форм школьного наказания обнаружили свою непригодность“ и „наказание в школе подлежит полному упразднению“ было бы глубоко неправильно. Между тем, мы нередко именно в последнее время встречаемся с таким упрощением проблемы, сводящимся к ее упразднению — к сожалению, только на словах, а не на деле*). Так, для г-жи З. Лилиной, автора книги о социально-трудовом воспитании в советской России, вопрос о школьных наказаниях представляется „абсолютно для всего педагогического мира давно разрешенным вопросом“. „Педагог знает“, — говорит г-жа Лилина, — „что наказание, кроме вреда, ребенку ничего не приносит. Наказанию нет и не может быть места в школе. Внимательное отношение к ребенку, отклик на его запросы — вот что должна дать школа, вот ее могущественнейшее оружие.**) Дальнейшего обоснования своему тезису г-жа Лилина не дает и поэтому его приходится причислить к разряду т. н. обратных общих мест.

В Германии недавно вышел сборник статей***), специально посвященных проблеме школьного наказания. Издан он под редакцией председателя Союза сторонников радикальной школьной реформы проф. Пауля Эстрейха. Среди многочисленных участников этого интересного сборника мы находим, однако, только двух-трех адептов идеи полного упразднения школьного наказания. Нельзя признать тезисы радикальных аболиционистов обладающими свойствами принудительной убедительности. Один из авторов, врач Отто Юлиусбургер, связывает абсолютное отрицание наказания с концепцией последовательного детерминизма. Детерминизм, по утверждению автора, отвергает наказание в виду его схематезирующего, непсихологического характера. Наказание не проникает в глубину душевной жизни, оно отчуждает и ожесточает индивида. Оно должно быть безусловно устранено, поскольку

*) Историю вопроса и весьма тонкий анализ теорий, отрицающих наказание в школе, находим в новейшем исследовании проф. С. И. Гессена „Основы педагогики“ Берлин 1923 г. Стр. 143 и след.

**) З. Лилина. Социально-трудовое воспитание. Итог четырехлетней работы с октябрьской революции 1917 г. до октября 1921 г. Петербург. 1921, стр. 27.

***) Strafanstalt oder Lebensschule? Erglebnisse und Ergebnisse zum Thema „Schulstrafen“. Herausgegeben von Paul Oestreich. Verlegt bei G. Braun. Karlsrue i. B. 1922. Материалом, опубликованным в этом сборнике, мы преимущественно пользуемся в дальнейшем изложении.

воспитатель принимает во внимание определяющие силы (детерминанты) душевной жизни. Наказание не может действовать внушающе (суггестивно), ибо по существу своему оно возбуждает резко отрицательные чувства. Применяющий наказание всегда (?) будет вызывать неудовольствие и противодействие. На место наказания должен, по мнению Юлиусбургера, вступить прежде всего подробный психо-анализ, за ним должны следовать психо-синтез и психо-педагогика. Тот, кто действует психоаналитически, а затем психо-синтетически, показывает, что он понимает душевную жизнь; он необходимо будет предметом положительных чувств со стороны воспитанника; ему откроются тайные источники души и для него станет возможной успешная психопедагогика *).

Уже в своей статье, посвященной характеристике педагогических воззрений Фр. В. Ферстера **), мы старались показать, что разумное наказание во многих случаях способно оказать психотерапевтическое действие, как medicamentum spirituale, и, след., может быть подлинным средством психопедагогики. Утверждение, будто наказание всегда вызывает отрицательные чувства и в частности враждебное отношение к наказывающему, едва ли подтверждается педагогическим опытом. Но пробным камнем всякой теории являются, конечно, практические предположения, из нее вытекающие. И в этом отношении Юлиусбургер, ставя психопедагогику на место наказания (как будто первая безусловно исключает второе!), ограничивается указанием на то, что прекрасным примером такой психопедагогики представляется воздержание воспитателя от потребления алкоголя (die alkoholenthaltsame Lebensweise eines Erziehers): благодаря такому образу жизни он может сознательно и внушительно разрушить предрассудки, устранить устарелые психо-комплексы и создать новые нравственно-гигиенически существенные ценности. Позволительно спросить: какое отношение имеет этот элементарный случай возможного влияния доброго примера, изложенный в несколько напряженных ученых терминах, к проблеме наказания в школе?

Едва ли более убедительны соображения г-жи Берты Ласк. Она основывается на опыте Berthold Otto Schule в Лихтерфельде близ Берлина, где, по ее словам, наказания вовсе отменены ***). Было бы, разумеется, весьма интересно познакомиться с резуль-

*) Цит. сборник, стр. 162.

**) См. предыдущий номер журнала „Русская школа за рубежом".

***) Самая статья носит заманчивый заголовок „Erfahrungen ohne Schulstrafen".

татами этого школьного опыта. Но г-жа Б. Ласк ограничивается указанием на то, что в этой школе между учителями и учениками царит отношение глубокого доверия, и ссылкой на то, что два брата, обучавшиеся в этой школе от 6 до 16 лет и перешедшие затем в государственную школу, считаются и там в смысле поведения образцовыми. Теоретические рассуждения г-жи Ласк сводятся к указанию на то, что система школьных наказаний основана на религиозно-догматическом учении об определенном аскетическом идеале: человек, существо по природе злое, должно быть воспитываемо суровыми карами. Учение это распалось, идеал поблек. Но на могиле аскетического идеала сидит старое школьное наказание („... sitzt auf dem Grabe des asketischen Ideals die alte Schulstrafe"). Отсутствие наказания, по признанию автора, не есть положительный идеал. Но уже вследствие одной отмены наказаний душа ребенка может красивее и чище развиваться („Aber doch schon allein durch den Fortfall der Strafen kann die Seele des Kindes sich schöner und reiner entfalten").

Что представляет собой в действительности „anarchische und disziplinlose Schule" в Лихтерфельде, на опыт которой ссылается г-жа Ласк, мы не знаем. Во всяком случае, из ее сообщении мы не можем извлечь ничего поучительного. Прежние же попытки полного отказа от наказаний в школе (напр., знаменитый яснополянский опыт Л. Н. Толстого), как известно, не только не приводили к положительным результатам, но иногда (как в Яснополянской школе) влекли за собой возрождение атавистических форм наказания, в частности наказаний грубо-осрамительных, давно осужденных даже уголовным правом в отношении тягчайших преступников.

Вообще новейшие отрицатели школьного наказания в полной мере подтверждают правильность положения, недавно формулированного проф. С. И. Гессеном; это теоретическое отрицание наказания сводится на деле к тому, что „педагогическая теория просто закрывает глаза на проблему большой важности и оставляет тем самым без руководства практику воспитания"...*)

И не характерно ли, что подавляющее большинство участников сборника, изданного „Союзом радикальной школьной реформы в Германии", подвергая существующую систему школьных наказаний решительной и во многом справедливой критике,

---

*) С. И. Гессен. Цит. соч., стр. 142.

не склонно абсолютно отрицать наказания, как одной из форм педагогического воздействия.

Одним из существенных возражений, которые делаются ими против существующего режима школьных наказаний, является протест против регламентации этой стороны школьной жизни государством. Нельзя не признать, что чрезмерно подробная и мелочная регламентация, несомнено, стесняет необходимую свободу школы. Но едва ли можно совершенно отрицать за государством право общего нормирования пределов дисциплинарной власти школы. С нашей точки зрения, безупречную формулу в этом вопросе предложил один из замечательнейших русских правоведов, недавно умерший проф. Н. С. Таганцев. Государство, — говорит он, — не может и не должно создавать подробного и точного кодекса нарушений и порядка взысканий за них, чтобы не задушить этими мертвыми формулами живое дело воспитания, но, сохраняя общий надзор за ходом и развитием школьного дела, государство не может оставить без контроля и власть дисциплинарную. С одной стороны, оно может требовать, чтобы школьные предписания и правила действительно соответствовали идее умственного, нравственного и истинно-религиозного развития, чтобы в них не возводились в добродетель, не делались обязательными донос и наушничество, фарисейство и лицемерие, которые ради временных выгод школьной власти подрывают основы молодой личности... С другой стороны, государство должно установить надзор за школьными взысканиями, определить для них известные пределы *).

Нельзя отрицать того, что государство способно в вопросе о школьных наказаниях сыграть прогрессивную роль, борясь с всеми пережитками бессмысленной грубости и жестокости, которые укоренились в социальном и в частности в семейном быту. Борьба эта может вестись путем показательным, именно путем запрета применения в государственной школе (и в допускаемой государством школе вообще) тех форм наказания, которые еще не изжиты в народном быту, хотя доказали свою бессмысленность и свой вред. В этом смысле можно говорить о законодателе, как о воспитателе народа.

Нам представляются в настоящее время почти невероятными те школьные наказания, которые применялись несколько веков назад. Учащихся заставляли, напр., пить грязную воду из

*) Н. С. Таганцев. Русское уголовное право. Т. I. Спб. 1902, стр. 71.

помойной лохани, есть из собачьей миски, часами стоять на коленях на рассыпанном по полу горохе; существовал особый школьный позорный столб; на детей надевали тяжелые оковы и т. п. *).

То обстоятельство, что в ряде государств педагогическая мысль направляется в вопросе о школьных наказаниях в сторону аболиционизма, в сторону требования отмены существующих и разрешаемых или терпимых государством форм наказания находит себе объяснение в действительном несоответствии некоторых из них элементарным педагогическим требованиям. Укажем, что, напр., в современной республиканской Германии, имеющей одну из наиболее прогрессивных конституций, телесное наказание в народной школе еще существует, как существует оно и в английской школе **). И характерно, что даже среди участников цитированного сборника, изданного „Союзом сторонников радикальной школьной реформы в Германии" нашлось несколько адептов палки, как школьного наказания. Так, врач Бруно Заалер в статье „Die Prügelstrafe" решительно высказывается только против применяемых в немецкой школе пощечин, так как „они могут вызывать сериозные повреждения глаза и уха и нарушение иннервации мозговых сосудов". Но в крайних случаях автор допускает „точно дозированное и контролируемое телесное наказание в смысле нескольких ударов по задней части тела" („eine genau dosierte und kontrollierte körperliche Züchtigung im Sinne einiger Schläge auf das Gesäss"). Допускают телесное наказание также Пауль Гертнер (статья Kein Strafreglement!") и Альфред Андреезен (Статья „Erfahrungen in der Anvendung von Disziplinarstrafen"). Выдающийся немецкий педагог проф. Георг Кершенштейнер общим образом высказывается против телесных наказаний, но не без оговорок. „Телесное наказание должно оставаться, к сожалению (leider), под запретом. Но не потому, что им нарушается человеческое достоинство, а

*) Об этом см. у Prof. Dr. F. Kemsies. Lohn und Strafe in der Erziehung. Langensalza. 1914 стр. 9.

**) По утверждению проф. Г. Кершенштейнера, телесное наказание в английской школе одобряется родителями и в $^{9}/_{10}$ случаев предпочитается лишению свободы самими учащимися. G Kerschensteiner. Der Strafgeist, стр. 15 цит. коллективного сборника. Ср. также Cloudsley Brereton. A Comparison between French and English Secondary Schools. Special Report on Educational Subjects, published 1911 by the Board of Education. Vol. 24 стр. 71.

в виду существования педагогов — истязателей . . . Есть еще педагоги, которые с наслаждением бьют своих учеников по пальцам четырехугольной линейкой, которые крутят детей за волосы, пока не вырывают пучка волос, у которых дня не проходит без десятка порок. От таких грубых людей мы должны охранять детей. Но Кершенштейнер также настаивает на том, что бывают случаи, когда телесное наказание представляется необходимым и полезным и даже приводит соответственные примеры из собственной педагогической практики. Для русской педагогической мысли и педагогической практики вопрос о телесном наказании, к счастью, следует признать окончательно разрешенным — конечно, в отрицательном смысле. И в докладной записке „Союза сторонников радикальной школьной реформы в Германии" требование отмены телесного наказания формулировано вполне категорически: „Телесное наказание при обучении и воспитании недопустимо, как искажение всего воспитательного искусства" *).

Есть еще одно наказание, против которого с полным основанием протестуют и педагоги и юристы. Мы имеем в виду исключение из школы, в смысле удаления из школы навсегда. К сожалению, в старой русской школьно-административной практике это наказание применялось весьма широко. Автор этих строк выступал по этому вопросу с специальным сообщением на съезде деятелей средней школы Харьковского учебного округа в 1916 году, при чем съезд, по его предложению, вынес резолюцию, решительно осуждающую эту меру, не находящую никакого оправдания ни с педагогической, ни с юридической точки зрения и являющейся формой лишения прав, определяемой без суда. Н. С. Таганцев приводит данные об объеме применения этого наказания в России за 9 лет, с 1872 по 1880 г. За это время было исключено навсегда около 600 воспитанников, да сверх того до 150 было уволено на несколько лет. В этом числе было до 400 учащихся средних учебных заведений. начиная от второго и третьего класса гимназий. Такое исключение практиковалось в крайне разнообразных случаях; лишение навсегда права получать образование назначалось не только за пьянство, за упорное неповиновение, но, напр.. за отказ отвечать

---

*) Цит. сборник, стр. 168. Что телесное наказание до сих пор играет значительную роль в немецкой школе, можно видеть из новейшей работы. — Dr. Julius Wagner. Die Schulstrafe im Urteil des Schülers. Langensalza. 1921.

урок Закона Божия, за вырезывание пасквильных стихов на парте, за чтение книг запрещенного содержания, или просто за политическую неблагонадежность без определения, в чем таковая состояла. А знаменитый циркуляр 18 июня 1887 г., в видах удаления из гимназии детей, родившихся и воспитывавшихся в несоответственной обстановке, рекомендовал директорам увольнять учащихся, не стесняясь формальными правилами о взысканиях *). Практика увольнения из школы навсегда продолжала существовать — может быть, только в несколько сокращенном виде — до самого последнего времени.

И в Германии эта мера наказания до сих пор не изжита. Адольф Лютц в статье „Verbot der Ausschliessung als Strafe" справедливо отмечает, что такой роковой для учащегося акт, как исключение из школы, нередко коверкающий всю жизнь подростка или юноши, являющийся высшей мерой школьного наказания, обычно не обставляется никакими гарантиями беспристрастного и точного расследования, присущего судебному разбирательству**). Пауль Экстремх, со своей стороны, указывает, что нет большей опасности, как создавать этим путем парий, отверженцев общества. Среди требований, выставляемых „Союзом сторонников радитальной школьной реформы в Германии" находим, между прочим, след.: „Исключение из учебного заведения недопустимо, ибо противоречит требованиям воспитания и права. (обязательность образования до 18 лет). Но, конечно, школьный совет может предложить родителям по особым основаниям перевод учащегося в другую школу. Если исключение из школы не будет отменено, то необходимо, по меньшей мере, чтобы оно обставлялось большими гарантиями ***).

Едва ли подлежит спору, что при нормальных условиях государственной жизни, выход из положения, создаваемого невозможностью оставлять в учебном заведении воспитанника, представляющего нравственную заразу для остальных учащихся, следует искать прежде всего в создании специальных заведений

---

*) Ср. Н. С. Таганцев, цит. соч. стр. 72, а также „Вестник Европы" за 1887 г., N 6 и 7.

**) Автор цитирует слова Готфрида Келлера: ...Ein Kind von der allgemeinen Erziehung ausschliessen, heisst nicht anderes, als seine innere Entwicklung, sein geistiges Leben köpfen".

***) Ср. цит. сборник, стр. 170.

для нравственно-дефективных детей *). В условиях эмигрантской школы в подобных случаях создается иногда положение почти полной безвыходности, одинаково трагическое и для воспитателей и для детей с наследственными или укоренившимися благодаря беспризорности моральными дефектами. Детей этих при указанной обстановке в буквальном смысле „некуда деть".

Для характеристики других сторон аболиционистического движения в вопросе о школьных наказаниих нам представляется небезынтересным остановиться на некоторых положениях докладной записки „О—во сторонников радикальной школьной реформы в Германии", о которой мы уже упоминали выше. Авторы ее исходят из следующих общих положений. Идеальное государство свободного подчинения и идеальная школа живого развития личности в обществе полностью, конечно, никогда не осуществятся. Но к этой цели должны быть направлены общественные учреждения на всех ступенях развития; стремлением этим должна быть проникнута и организация школьных наказаний, если она хочет претендовать на положительную, образующую ребенка и человека, ценность.

Поэтому школьное наказание никогда не должно преследовать целей, чуждых воспитанию, как поддержание „авторитета" во что бы то ни стало, возмездие в смысле мести или преследования, устрашение**). Для подлинного воспитателя наказание мыслимо только как средство исцеления (nur als Heilmittel). Поскольку наказания являются неизбежными, они должны стоять в непосредственной существенной связи с переживанием, иметь своею целью исправление ошибки или стремиться к устранению дефектов личности юного лица. Наказание не оказывает воспитательного действия, если воспитанник не понимает связи между своим поступком и наказанием и последнему внутренне не подчиняется. В нем должна быть жива приобретенная на опыте вера в то, что его воспитатель доброжелателен и справедлив и что школа служит его человечески-нравственному развитию и благу.

---

*) См. по этому вопросу в частности: Demoor. Die anormalen Kinder und ihre erziehliche Behandlung im Haus und Schule 1901. P. Sécelle et A. Dekock. L'éducation des enfants anormaux et arriérés. Paris. 1920. Czerny. Der Arzt als Erzieher des Kindes. Leipzig und Wien. 1911. Oberarzt Dr. Mönkemöller. Die Strafe in der Fürsorgeerziehung. Langensalra, 1917.

**) Отметим в этой связи, что цель старой русской Инструкции для военных прогимназий (§ 33) указывала, что взыскания должны налагаться с исключительной целью исправления, а не быть актом возмездия.

Основываясь на этих положениях, немецкие педагоги—реформаторы требуют, как мы уже видели, отмены таких мер, как телесное наказание и удаление навсегда из школы. Далее, они настаивают на уничтожении карцера, в котором усматривают бесчестящий вид лишения свободы. Формы коллективной ответственности (групповой арест или т. н. „оставление без обеда“ целого класса) воспитывают чувство личной безответственности и стадное настроение (Herdengesinnung). Поэтому меры эти применяться не должны. Неуместны также наказания, требующие механической работы (напр., лишенное смысла многократное переписывание). Отношение немецких педагогов-реформаторов к т. н. внешкольными проступками учащихся определяется следующим тезисом. О проступках внешкольного характера, не представляющих непосредственного нарушения школьного порядка, школа должна иметь суждение лишь в случае особого обращения по этому поводу школьной общины (учеников и учителей), родителей или властей. Учитель не имеет ни прав, ни обязанностей школьного полицейского или агента уголовного розыска. К этой теме нам еще придется вернуться в связи с вопросом о пределах вмешательства школы в частную жизнь воспитанников.

Какова же положительная программа немецких педагогов в интересующей нас области школьных наказаний. Естественно, что центр тяжести они видят не в репрессии, а в профилактике. Задача школьной дисциплины, по их убеждению, заключается в охране учащихся от дурных проступков мерами предупреждения, каковы: уважительное отношение к человеческому достоинству учащегося, бдительность, приучение к порядку, обучение, возбуждающее интерес и приспособленное к степени одаренности учащихся. Проступки и наказания должны стоять в ясной связи между собой (напр., поврежденная клозетная доска должна быть исправлена самими виновниками и т. п.). При определении наказания руководящим, должно быть настроение, из которого возник проступок. Злостные проступки требуют иного к себе отношения, чем неосторожные или легкомысленные. Немецкие педагоги высказываются против создания казуистического школьного „уложения о наказаниях“ (Schulstrafgesetzbuch), так как учитель должен заимствовать возможности соответственного воздействия из собственного педагогического размышления и опыта, а не из готовой схемы. Тем не менее, некоторые основные меры, по их мнению, могут быть доказаны. Таковы, напр., возмещение при-

чиненного материального ущерба, возмещение потерянного времени (оставление в школе с соответственным занятием, а не бессмысленное „отсиживание"), принесение извинения обиженному, временное отлучение от участия в жизни школьного общения (напр., в совместных прогулках), исполнение общеполезной работы в свободное время.

„Союзом сторонников радикальной школьной реформы в Германии" разработан довольно подробно также вопрос о той стороне определения школьных наказаний, которую можно назвать процессуальной (порядок определения наказаний, школьный суд и его гарантии, вопрос о привлечении самих учащихся к поддержанию школьной дисциплины и школьному самоуправлению вообще). При всей важности этого вопроса мы, за недостатком места и в виду специального характера темы, здесь его не затрагиваем.

Одним из наиболее сложных и деликатных вопросов школьной дисциплины всегда был и, вероятно, долго будет вопрос о пределах вмешательства школы в частную жизнь учащихся. Здесь прежде всего возникают трудности, вытекающие из необходимости разграничения прав родительской власти и прав власти школьной, особенно в применении к закрытым учебным заведениям, где, естественно, опека школы является более широкой. В немецкой педагогической литературе последнего времени замечается тенденция безусловного отрицания каких бы то ни было прав школы в этом отношении. Так, Франц Закс *), основываясь на анализе постановлений новой республиканской Германской конституции, решается утверждать, что все школьные правила (Schulordnungen), в какой бы то ни было мере ограничивающие права учащихся в области свободы собраний, союзов, даже в смысле посещения судебных заседаний, театров, танцевальных заведений, ресторанов, питейных заведений, права участвовать в политических партиях — являются незакономерными и стоят в прямом противоречии требованиям конституции. Эта, с нашей точки зрения, несколько наивная попытка признать за малолетними безраздельно всю полноту „прав человека и гражданина" уже юридически весьма сомнительна, ибо, напр., Германская конституция, отменяющая кинематографическую цензуру, допускает ее в применении к зрелищам, доступным для молодежи. С другой стороны, попытка эта стоит в прямом противоречии со всем направлением новей-

*) Franz Sachs. Wie weit ist die Schule juristisch berechtigt in das Privatleben der lugendlichen einzugreifen? Цит. сборник, стр. 106 и след.

шего социального законодательства об охране молодежи. Мы уже не говорим о классической стране гражданской свободы, об Англии, где знаменитые акты новейшего законодательства (Children Act, 1908; Prevention of Crime Act, 1908: Probation of Offenders Act, 1907) устанавливают ряд решительных (с континентальной точки зрения, может быть, в иных случаях даже чрезмерно решительных) ограничений для молодежи, как напр., запрет курения на улицах, с правом отобрания у малолетних курительных принадлежностей, запрет посещения питейных заведений, запрет продажи юным лицам табаку и спиртных напитков и т. п. Но, не говоря уже об Англии, и на континенте и в частности в Германии совершенно явственно намечается подобное же течение.

Нельзя, разумеется отрицать того, что права школы в отношении учащихся неодинаковы в государстве полицейском и в государстве с либеральной конституцией. В этом отношении, напр., весьма характерен изданный вскоре после переворота 9 ноября 1918 года прусский Schulgemeinderlass von Dezember 1918, согласно которому учащимся предоставляется полная свобода образования неполитических союзов (напр., союзов скаутов, спортивных, образовательных, художественных обществ) в рамках действующего права. Но, вместе с тем, прусский Ministerialerlass vom 11 Marz 1920 допускает роспуск школьным советом ученических союзов в случае противоречия их деятельности требованиям порядка и добрых нравов („bei Verstass gegen Ordnung und gute Sitte"). Те же положения содержит Badische Ministerialerlass vom 12 Ianuar 1921.

Вопреки Францу Заксу, признающему эти распоряжения неправильными по существу и неправомерными юридически, мы полагаем, что лишить школьную власть каких бы то ни было правомочий в этом направлении значило бы обезоружить ее перед воздействием улицы и перед влиянием факторов, совершенно чуждых, а иногда и прямо враждебных воспитательным задачам школы.

Что касается внешкольных проступков учащихся, то едва ли можно признать целесообразной швейцарскую практику, допускающую применение за внешкольные проступки школьного ареста до семи дней. Хотя эта практика и вытекает из заслуживающего сочувствия стремления исключить возможность обычного полицейского ареста учащихся, но все же, казалось бы, нельзя

превращать школу в арестный дом. На совершенно правильный путь стал в этом смысле во многих отношениях замечательный новейший германский Reichsgesetz für Jugend wohlfahrt vom 9 Juli 1922. Намечая создание имперского и местных органов попечения о молодежи (Reichsjugendamt, Landesjugendämter), названный закон среди многообразных обязанностей, возлагаемых на эти органы, предусматривает также и попечение о молодежи вне школы (§ 3 закона). Несомненно, что эти новые учреждения, которые будут находиться в ведении местных самоуправлений, будут располагать более действительными средствами надзора за внешкольным поведением учащихся, чем сами школы. Опыт многих стран и в частности России убедительно доказывает, что осуществление внешкольного надзора для школы является непосильным, а нередко и прямо несовместимым с ее прямыми педагогическими задачами.

В начале этой статьи мы отметили, что школа в современном демократическом государстве, осуществляющем в своей школьной политике принцип всеобщего обязательного обучения в некоторых государствах вплоть до 18 летнего возраста, в неизмеримо большей степени, чем раньше, оказывает влияние на всю дальнейшую жизнь учащихся. Последние выходят из школы почти готовыми гражданами и вскоре после ее окончания становятся обладателями всей совокупности гражданских и политических прав и исполнителями соответственных публично-правовых обязанностей и повинностей (воинская, налоговая и пр.) Семья далеко не всегда воспитывает в ребенке социальные и правовые навыки и прежде всего способность к самоограничению в интересах других лиц и в интересах целого. Как справедливо замечает А. Ф. Кони, во многих случаях забота о детях сводится к тому, чтобы всемерно избегать причинить им что-либо неприятное. Отсюда — в самом раннем возрасте детей стремление поблажать всем их капризам и желаниям, как бы нелепы, а иногда даже и вредны они ни были, лишь бы не огорчить дитя . . . Так возрастают маленькие семейные деспоты, приучаемые не знать никаких препон своим желаниям . . . Так развивается в них сознательное и упорное себялюбие и вовсе не развивается характер, одним из главных проявлений которого надо признать умение обуздывать свои желания и отрекаться от своих мимолетных вожделений. Когда такое сокровище своих родителей вступает в отрочество, оно считает обыкновенно всякое материальное и нравственное ограничение, робко предъ-

являемое последними, за вопиющее нарушение своих прав *). Если семья далеко не всегда способна привить ребенку необходимые социальные навыки, то, очевидно, тем более ответственная задача в этом смысле падает на школу. Цивическое гражданское воспитание (instruction civique) должно выражаться не только в преподавании начатков гражданствоведения в школе. Неизмеримо важнее, чтобы школа всем строем своей жизни утверждала в сознании учащихся значение нормативного момента в социальной и государственной жизни, того порядка непреклонных норм, о котором так красноречиво и так внушающе - убедительно говорит Фр. В. Ферстер. Поэтому мы считаем глубоко плодотворной концепцию школы, как правового сообщества. „Правильно организованная школа", справедливо замечает С. И. Гессен, „воспитывает в человеке способность уважать право другого и отстаивать собственное право, дурно организованная школа, напротив, вытравляет чувство права и законности, сколько бы уроков ни отводила она отвлеченному изучению правоведения"**). Конечно, это понимание школы, как правового сообщества, не может не оказывать влияния и на концепцию школьного наказания, которое рассматривается, естественно, как правовой акт.***) Автор настоящей статьи не склонен понимать это положение в том смысле, что в школу должна быть перенесена организация, во всем напоминающая государственный суд со всеми его гарантиями, с защитой, экспертизой и т. п., как это предполагают некоторые увлекающиеся немецкие педагоги†). Совершенно прав Фр. В. Ферстер, подчеркивающий, что именно в педагогике объективный принцип непреклонных норм столь же необходим, как и исполненное любви внимание к отдельному случаю и его вполне индивидуальной истории. Школьный регламент может и должен определить только пределы дисциплинарной власти школы. Педагогическая теория наказания может в известных случаях подкрепить собственное размышление и собственный опыт педагога, но не более. Момент необходимой индивидуализации школьного на-

---

*) А. Ф. Кони. Юридический и бытовой характер самоубийства. Журнал „Право и Жизнь". Москва. 1923 г., кн. I, стр. 70.

**) С. И. Гессен, цит. соч. стр. 141, 142.

***) Там же, стр. 144.

†) Эта крайность отразилась отчасти и в постановлениях „Союза сторонников радикальной школьной реформы в Германии". Ср. цит. сборник, стр. 168.

казания с особенной определенностью и яркостью выдвигается проф. Г. Кершенштейнером.

При решении вопроса о том, правильно ли педагогически наказание или ложно, следует ли его одобрить или даже превознести или, наоборот, не одобрить или даже решительно отвергнуть, имеет значение, по мнению немецкого педагога, каждая подробность отдельного случая. Одна черта, изменяющая положение в психике подвергающегося наказанию и самого карающего, может обратить суждение о положительной или отрицательной ценности наказания в его противоположность. Какая польза от педагогических теорий наказания, если не принимать во внимание того, кто их осуществляет, тех воспитанников, к которым они применяются, и той индивидуальной обстановки, при которой происходит их применение. Конечно, можно установить общие педагогические правила о том, как можно и как должно наказывать.

Но как надлежит наказывать в данном случае, полезно и необходимо, вредно или излишне наказание в данном случае, этого. по убеждению Кершенштейнера, не скажет нам никакая теория этики, педагогики, философии. Это продиктует нам руководимый любовью воспитателя педагогический такт. Как следует обучать, этому по нужде можно в грубых чертах учить другого и самому учиться, но как надо наказывать, это может подсказать нам единственно наше собственное зрелое сознание.

Педагогика есть одновременно и наука и искусство. Но поскольку она есть искусство, ей никогда нельзя научить по крайней мере, как технике. *)

В пределах этого краткого очерка мы могли лишь в самых основных чертах наметить некоторые представляющиеся нам существенными стороны сложной проблемы школьного наказания. В заключение мы позволяем себе высказать убеждение, что приближение к ее разрешению лежит не на путях отрицания самой проблемы, а на путях углубленного педагогического размышления и опыта в свете тех — во многом новых — задач, которые ставит школе современная действительность.

Ал. Маклецов.

Прага. Август — сентябрь
1923 г.

---

*) J. Kerschensteiner, цит. ст. 1, 15 и 16. Ср. также сочинения того же автора Die Seele des Erziehers. Leipzig. 1921.

Единая школа.

Всякая реформа школы должна соответствовать двум основным требованиям: а) во-первых, она должна по возможности щадить исторически сложившуюся систему школ, поскольку это не противоречит требованиям социальной справедливости, и б) во-вторых, она должна соответствовать требованиям современной психологии и педагогики. К этому необходимо добавить еще требование соответствия национальным особенностям данного народа. Только при таких условиях коренная ломка системы школ может дать благотворные результаты.

Известно, что Советское правительство провело в жизнь систему единой школы, являющейся в настоящее время лозунгом всех реформаторов школы. Для того, чтобы правильно оценить эту реформу и указать на допущенные ошибки, необходимо анализировать те соображения, которые привели современную педагогику к этой идее. После такого анализа интересно проследить историю этой идеи и ее практическое осуществление в разных странах. Лишь тогда мы сможем подойти к старой русской системе школ и к анализу Советской реформы.

Идея единой школы. Единая школа есть система народного образования, состоящая из нескольких ступеней — школ, образующих единую непрерывную цепь. Она организуется государством на основании бесплатного, всеобщего, обязательного и равного для всех детей обучения. Равное для всех детей обучение означает предоставление всем детям равных возможностей, но отнюдь не означает одинакового обучения. Образование дифференцируется соответственно дарованиям и способностям детей, независимо от их происхождения и имущественного положения их родителей. Единая школа, таким образом, не есть уравнительная школа, как ее понимают некоторые ее противники. Наоборот, фуркация образования чрезвычайно многообразна и должна соответствовать всему многообразию психо-физиологических особенностей детей и разделению труда, существующему в современном государстве. Обо-

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1923
Číslo výtisku: 4
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 39 - 58

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

нованием единой школы служат соображения психологического, педагогического, социального, экономического и морального характера.

Психологические соображения. Люди рождаются с различными психологическими предрасположениями в зависимости от расовых, национальных и семейных особенностей их предков. Различия прирожденной расовой психологии иногда настолько велики, что вряд ли целесообразно было бы с этой точки зрения обучать детей различных рас в одной школе. Поэтому разделение на школы черных и белых в южных штатах С. Ш. А. не является только следствием расового антагонизма, а основано на психологических отличиях черных и белах детей. Прирожденные различия национальностей в пределах той же расы уже гораздо менее заметны и для европейцев почти не существуют, вследствие общего своего происхождения и затем сильного смешения различных европейских наций в продолжении их истории. С психологической точки зрения поэтому нет препятствия к тому, чтобы дети различных европейских наций обучались в одной школе. Поучительным примером в этом случае является американская школа. Когда же мы переходим к одной какой либо европейской нации, то мы вовсе не замечаем каких-либо особых прирожденных качеств, присущих отдельным сословиям или классам. Все прирожденные отличия в этом случае зависят от семейных и индивидуальных особенностей предков, совершенно независимо от сословия. Сословная психология является следствием не прирожденных качеств, а приобретенных путем воспитания и образования навыков. Исключением служат лишь те народы, в которых различные сословия имеют различное расовое происхождение, как касты в Индии. У нас в Европе и в частности в России все сословия происходят от общего корня, ибо вряд ли можно серьезно говорить о прирожденных особенностях дворянства, вследствие его иностранного происхождения от Рюрика и других более поздних выходцев. Иностранная кровь вливалась во все слои русского народа, а само дворянство получило такой прилив народной славянской крови, что о различном происхождении можно говорить лишь с генеалогической точки зрения. Таким образом, все слои русского народа принадлежат к одному психологическому целому, различаясь лишь индивидуально, а не сословно. Еще менее оснований предполагать психологические особенности детей вследствие

того или иного имущественного положения родителей. Поэтому нет никакого основания с психологической точки зрения строить особые школы для разных групп русского народа.

Педагогические соображения. При классовой системе образования, неспособные дети имущих групп попадают в средние и высшие школы и тем понижают общий уровень этих школ, заставляя педагога приспособляться к ним. С другой стороны, талантливые дети неимущих групп не могут получить соответственного развития в народной школе и их таланты гибнут. Обучение достигает максимальных результатов лишь тогда, когда программа школы соответствует способностям учащихся. Если средние и высшие общеобразовательные (т. е. не профессиональные в узком смысле) школы будут заполняться неспособными к умственной работе детьми, то это повредит не только их способным товарищам, вынужденным задерживать свое развитие, но и самим неспособным детям, заучивающим материал, далеко превышающий их силы и тем самым подрывающий их физическое и психическое здоровье. Каждому соответственно его способностям. Лишь когда средние и высшие общеобразов. школы получат наиболее способных к умственному труду детей всего народа, они смогут достигнуть наилучших педагогических результатов. С другой стороны, и народная школа, получая детей всех групп населения и имеющая задачей лишь подготовить их ко второй ступени, сможет больше сосредоточиться на этой работе, не думая дать своим воспитанникам законченное, хотя бы и элементарное образование. С педагогической точки зрения поэтому совершенно нецелесообразно строить сословные или классовые школы, а необходимо распределять детей по школам в зависимости от их способностей.

Социальные соображения. Взаимное понимание и общие чувства создаются общностью переживаний. Если различные группы народа, разделяемые имущественным положением и групповыми традициями, будут углублять свое отличие еще разной степенью образования и классовой системой школ, то они вряд ли когда либо достигнут взаимного понимания и уважения. Классовая вражда или социальный мир зависят не только от экономического положения различных групп, но и от того комплекса психических навыков и знаний, которые даются воспитанием и образованием. Единство народа может быть лучше всего достигнуто общим для всех

граждан воспитанием и образованием. Если мы не хотим иметь в будущем новых социальных катастроф, мы должны дать не только равные возможности образования всем детям, но и воспитывать детей всех групп в одной и той же школе. Лишь тогда путем общего детства и отрочества будущие управители и управляемые найдут общий язык и взаимное уважение. Лишь близорукость групповых интересов может требовать создания отдельных школ для имущих классов. Возражения имущих родителей, указывающих на развращающее влияние детей бедняков на их детей не выдерживает критики, во-первых, хотя бы уже потому, что нравственные качества не находятся в пропорциональной зависимости от имущества, и, во-вторых, потому, что опыт многих стран, имеющих общую народную школу, доказал обратное, именно — что лучше воспитанные дети гораздо больше влияют на хуже воспитанных, чем наоборот. Государство, представляющее интересы всего народа в целом, должно поэтому создавать лишь единую школу.

Экономические соображения. Государство затрачивает огромные народные средства на образование. Естественно требовать чтобы они затрачивались с наибольшей пользой для государства, т. е. чтобы наиболее дорогое и длительное образование получали наиболее способные дети. При классовой системе в государственные средние и высшие школы принимают лишь за плату, довольно высокую для неимущих групп, но незначительную по сравнению с себестоимостью обучения. Таким образом, на народные средства обучаются многие неспособные дети имущих, которые никогда не возвратят своей работой затраченных средств. Создается огромная масса неспособных государственных чиновников, которые, работая на местах не соответствующих их способностям, причиняют уже прямой убыток государству. Государству гораздо выгоднее затратить немного более средств, равных плате за учение, плюс субсидии наименее имущим, чтобы получить самых способных и талантливых работников, какие имеются среди всего народа. Если имущие классы пожелают во что бы то ни стало давать общее образование своим неспособным детям, то это право может быть им предоставлено только при условии оплаты всей стоимости обучения и в случае, если останутся свободные места в государственных школах после отбора наиболее способных. Для имущих классов всегда остается возможность создать частную школу на собственные средства для своих неспособ-

ных детей, талантливые же дети имущих классов имеют полное право на бесплатное обучение. Таким образом, государство затратить наиболее экономно свои средства лишь при организации единой школы.

Нравственные соображения. Справедливость требует равного отношения ко всем детям и предоставления каждому ребенку равных возможностей для развития его прирожденных дарований. Государственный строй, при котором господствующие классы населения путем особой системы школ не допускают низшие группы к общему образованию и на счет всего народа дают это образование своим детям, должен почитаться глубоко несправедливым, а потому и безнравственным.

Исходя из этих соображений, каждому ребенку должно быть предоставлено право получить на государственный счет такое образование, которое соответствует его дарованиям, терпению и трудоспособности. Но из этого вовсе не следует, что все дети должны получать одинаковое образование. При таком уравнительном толковании пришлось бы взять как меру прирожденных идиотов и отказаться от всякого образования. Поэтому требование предоставления равных возможностей означает — каждому соответственно его способностям.

Исторический обзор. Руководясь вышеуказанными соображениями, большинство выдающихся умов, занимавшихся вопросами народного образования, совершенно определенно высказывалось в пользу единой школы. Уже Платон в 6 и 7 книгах своего «Государства», описывая систему образования, высказал ту мысль, что государство должно давать образование соответственно способностям, а не происхождению. «В случае, если потомок высших сословий станет медным или железным*), говорит Платон, то правители не будут иметь к нему сожаления и, определяя его на место соответственно его природе, переведут его в земледельцы или ремесленники. С другой стороны если в среде низших сословий родится серебряный или золотой ребенок, то они отнесутся к нему с уважением и переведут его в стражи или помощники». Томас Мор в своей «Утопии», вполне следуя Платону, выставляет то же требование.

Впервые вполне законченную систему единой школы создал Амос Коменский в своей »Didactica Magna«**). Он ука-

*) Платон сравнивает качества души с металлами. Respublica, III, 415.

**) Гл. XXVII §§ 3 и 8 и глав. XXIX § 2.

зывает на необходимость общего обучения детей всех сословий и продолжения образования соответственно способностям. Его система единой школы приноровлена к психологическим периодам развития ребенка и состоит из четырех ступеней. Первая ступень — возраст детства до 7 лет — материнская школа, как ее называет Коменский, является прообразом современных детских садов и не есть еще государственная школа. Лишь вторая ступень — возраст отрочества от 7 до 13 лет, школа родного языка, является уже настоящей школой. Третью ступень — возраст юности от 13 до 19 лет, образует латинская школа, дающая подготовку к университету. Четвертую ступень, возраст молодости от 19 до 25 лет, составляет университет и путешествия. Система Коменского является наиболее полной, охватывая весь период развития человека от рождения до полной зрелости. Недостатком ее является отсутствие фуркации образования, ибо она фактически дает лишь ученое образование оставляя в стороне практические профессии.

Руссо в своем сочинении »Considération sur le Gouvernement de Pologne«*) под влиянием Платона выставляет требование государств. бесплатного, всеобщ и равного для всех обучения. Если невозможно дать бесплатно высшее образование всем, то во всяком случае, наиболее талантливые должны получить его свободно на счет государства.

Под влиянием Руссо и Коменского создает свой проэкт единой школы и Кондорсэ. Его статьи »Sur l'instruction publique«**) должны были послужить основой для школьных законов Законодательного Собрания 1791 года. Он требует бесплатного, государственного обучения для всех граждан на всех ступенях обучения. Кроме того, талантливые, но неимущие дети должны воспитываться государством в особых пансионах на государственный счет как »élèves de la patrie«. Это касается обоих полов, ибо Кондорсэ, как и Коменский, сторонник совместного обучения. Система единой школы Кондорсэ состоит из четырех школьных ступеней по четыре года каждая и пятой внешкольной ступени. Первая ступень - Écoles primaires, охватывает возраст от 8—9 до 12—13 лет и является начальной школой. Вторая ступень — Écoles secondaires, охватывает следующие четыре года от 12—13 до 16—17 лет. Обе эти ступени имеют единую программу и являются подготовительными к

*) См. P. Natorp »Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik«.

**) См. Ibid.

следующей ступени, на которой происходит первая бифуркация. Третья ступень, Instituts, тоже с четырехлетним курсом для возраста 17—21 года. Здесь происходит разделение на четыре отделения: а) естественно-математическое, в) морально-политическое, с) техническое (медицина, технология, военное искусство, графическая геометрия) и д) гуманитарное (литература и искусства). Четвертая ступень, лицей, имеет те же четыре отделения или факультета и охватывает возраст от 20—21 до 24—25 лет. Наконец, пятая, внешкольная ступень, Национальное Общество Наук и Искусств (современные Академии Наук), которое руководит всем делом просвещения. — Распределение школ по территории государства должно быть следующее: начальная школа должна быть открыта во всяком месте, имеющем 400 жителей, средняя школа в местах, имеющих от 4.000 жителей и институты в каждом департаменте. Эта идея территориального распределения была уже высказана Коменским. Система Кондорсэ имеет то преимущество по сравнению с Коменским, что она охватывает также и практические профессии и дифференцирует образование. С другой стороны, она уступает системе Коменского тем, что ее школьные ступени менее соответствуют психологическим периодам. Кроме того, Кондорсэ слишком поздно начинает обучение.

Следующий великий реформатор народного образования Песталоцци был в то же время и социальным преобразователем. В своих сочинениях*) »Lienhard und Getrud«, »Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts« и »Wie Getrud ihre Kinder lehrt« он указывает на необходимость не только преобразования школьной системы, но и всего общественного строя. Современную ему систему образования он характеризует как «огромный дом, верхний этаж которого хотя и блещет высоким и совершенным искусством, но заселен немногими людьми; в среднем этаже живет уже больше людей, но им недостает лестницы, по которой они могли бы человеческим образом взобраться на верхний этаж. В самом нижнем этаже живет бесчисленная масса, которая имеет то же право на солнце и здоровый воздух, что и на верху живущие, однако она не только предоставлена самой себе в отвратительной темноте

*) Цитирую по Pestalozzis Werke (Liegnits 1899), см. Natorp »Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik«.

бесконечных дыр, но еще путем бинтования и ослепляющих приспособлений их глаза приводятся к полной неспособности даже заглянуть в верхний этаж» *). По мнению Песталоцци «воспитание и законодательство должны следовать природе». Так как основы человеческой природы одинаковы во всех людях, то поэтому ни сословие, ни положение, ни другие обстоятельства не имеют права изменять следование вечным законам человеческой природы **). Поэтому Песталоцци желает пойти навстречу нужде в образовании среди низших сословий начиная с раннего детства. Он даже полагает, что дети низших сословий вследствие их условий жизни более восприимчивы к здоровому и правильно построенному образованию, чем дети высших сословий***).

Фихте, постоянно ссылавшийся на Песталоцци, в десятой «Речи к немецкой нации»†), указывает, что государство должно взять все дело образования в свои руки и бесплатно обучать всех детей в своих пансионах. Качество и количество получаемого образования не зависит от пола, сословия или других случайностей рождения и является следствием лишь прирожденных качеств ребенка. Будущие ученые проходят ту же общую школу, прежде чем получить особое ученое образование. «Только тому ребенку, говорит Фихте, который имеет особые способности к учению и выказывает выдающееся стремление к миру понятий, может быть дозволено новым национальным воспитанием выбрать карьеру ученого. Каждому, однако, который обладает этими качествами, она должна быть предоставлена без всякого исключения и совершенно независимо от случайностей рождения. Ибо ученый живет не для своего собственного удовольствия и каждый талант является драгоценной собственностью нации, которая не может быть у нее отнята».

Шлейермахер тоже принадлежит к сторонникам единой школы и требует общего начального обучения для всех групп в одной школе††). Он предлагает три ступени образования: а) народная школа (Volksschule), в) средняя школа (Bürgerschule) и с) высшая школа (höhere Schule) включающая

*) Wie Gertrud etc. 4 Brief.

**) B. V. S. 96.

***) B. X. S. 224.

†) Reden an die deutschen Nation; Zehnte Rede. В самом конце.

††) См. Natorp »Gesamm. Abhandl. etc.«.

высшие классы гимназии и университет. Наконец, Гербарт тоже должен быть причислен к сторонникам единой школы, ибо все его предпосылки вели необходимо к этой идее. Несколько цитат убедят нас в этом. «Система государственного управления имеет очень важное отношение к педагогике: ибо каждый воспитанник без различия сословия должен быть приучен к единению с другими, чтобы быть полезным обществу»*). Необходимость давать образование соответственно способностям Гербарт высказывает так: «чтобы знать, до какой степени каждый индивидуум восприимчив к воспитанию, необходимо прибегнуть к наблюдению, которое должно быть направлено, с одной стороны, на существующие уже группы представлений, с другой стороны, на физические предрасположения»**). У него заметно даже уравнительное стремление в обучении: «обучению надлежит быть разнообразным и при разнообразии быть настолько одинаковым для многих, насколько оно может способствовать исправлению неравенства между направлениями различных умов»***).

Таким образом, мы видим, что в начале XIX века идея единой школы была уже вполне ясно осознана. Даже Прусское правительство проникается этими взглядами и поручает Сюверну разработать законопроэкт единой школы†). Проэкт не был проведен в жизнь, вследствие наступившей реакции, но он сыграл значительную роль в истории прусской школы. Его три ступени доуниверситетского цикла состоят из элементарной школы (Elementarschule), городской школы (Stadtschule) и гимназии. Дальнейшая история идеи единой школы уже выходит из пределов кабинета-мыслителя и охватывает широкие учительские круги. Учительские союзы и учительские конференции почти всегда в свои постановления включали требование единой школы. В настоящее время можно сказать, что все выдающиеся теоретики и практики педагогики являются сторонниками единой школы. С каждым годом число стран переходящих к единой школе увеличивается и сопротивление ее противников уменьшается.

Из многочисленных трудов сторонников единой школы я упомяну: J. Dewey: The School and Society. W. Rhein:

*) Allgemeine Pädagogik B. I. Кар. II. 17.

**) ib. B. I, Кар. II, 25.

***) ib. B. II, Кар. II, 5.

†) Мин. Нар. Просв. был В. Гумбольдт.

a) »Pädagogik in systematischer Darstellung«, b) »Die Nationale Einheitsschule in ihrem äusserem Aufbau beleuchtet«. P. Natorp: b) »Sozialpädagogik«, b) »Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik«, c) »Die Einheitsschule«. W. Tews: a) »Die Deutsche Einheitsschule«, b) »Ein Volk, eine Schule«. F. Paulsen: »Richtlinien der jüngsten Bewegung im höheren Schulwesen Deutschlands«. G. Kerschensteiner: a) »Grundfragen der Schulorganisation«, b) »Freie Bahn für den Tüchtigen. W. A. Lay: »Die Tatschule«. Dr. Sickinger: Über naturgemässe Organisation d. Grossstädt. Volksschulwesens.

Наиболее разработаны системы единой школы у Рейна и Тевса, которые сыграли большую роль в современной реформе школы в Германии. Рейн исходит из социального деления на низших, средних и высших профессиональных работников. Низшая группа работников лишь выполняет задачу (Ausführende Arbeit) сюда принадлежат чернорабочие, фабричные рабочие, мелкие крестьяне (сельские рабочие) и низшая прислуга. Средняя группа работников уже сама определяет работу (Bestimmende Arbeit), сюда принадлежат мастера, мелкие торговцы. крупные крестьяне, мелкие чиновники. Третья группа является творческой (Schöpferische Arbeit), сюда по Рейну принадлежат крупные купцы, крупные землевладельцы, крупные промышленники, высшее чиновничество и офицерство, ученые и учительство. Соответственно характеру профессии и подготовка к ней более или менее длительна и специальна. Удлиняется каждый раз период общего образования, профессиональное же одинаково продолжительно для всех профессий. Само собой разумеется, что качество образования определяется способностями, а не рождением. Трифуркация в школе приурочена к 13 году жизни. Следующая таблица дает представление о системе школ Рейна:

(Смотри I-ю таблицу на следующей странице.)

Система школ Тевса отличается тем, что средняя группа школ. именно Mittelschule и средние профессиональные школы имеют по три года каждая (а не по 4 как у Рейна) и таким образом приравниваются к 6 годам обучения в Oberrealschule и гимназии. У него все три группы имеют тот же срок, именно 12 лет, до вступления в высшую школу. Краткая схема школ по Тевсу:

(Смотри II-ю таблицу на следующей странице.)

Единая школа в настоящее время проведена в жизнь в следующих странах: Австрии, Дании. Канаде. Норвегии, Лат-

Таблица I-я.

Система школ В. Рейна.

<table>
<tr><th>Годы жизни</th><th colspan="4"></th><th>Годы обучения</th></tr>
<tr><td>21—22
20—21
19—20
18—19</td><td colspan="3" rowspan="2"></td><td rowspan="2">Высшие школы. Университет, техн. завед., учит. семин. академии и т. д.</td><td>16
15
14
13</td></tr>
<tr><td>17—18
16—17
15—16
14—15</td><td rowspan="2">Низшие профессиональные школы (Fortbildungsschulen)</td><td rowspan="2">Средние профессиональные школы</td><td rowspan="2">Oberrealschle</td><td rowspan="2">Gymnasium</td><td>12
11
10
9</td></tr>
<tr><td>13—14
12—13</td><td>Высшая ступень народ. школы (obere Volksschule)</td><td>Realschule
Mittelschule</td><td>8
7</td></tr>
<tr><td>11—12
10—11
9—10
8—9
7—8
6—7</td><td colspan="4">Общая народная школа
(Allgemeine Volksschule)
С 4-го года обучения способные ученики могут начать изучать франц. или английск. язык.</td><td>6
5
4
3
2
1</td></tr>
<tr><td>1—6</td><td colspan="4">Семья и детский сад</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>Низшая социальная группа</td><td>Средняя социальная группа</td><td colspan="2">Высшая социальная группа</td><td></td></tr>
</table>

Таблица II-я.

<table>
<tr><td></td><td colspan="3">Высшая школа</td><td></td></tr>
<tr><td>4 года</td><td>Fortbild. schule</td><td>Mittlere Berufs schule</td><td>3 г. Obere</td><td rowspan="2">6 л.</td></tr>
<tr><td>2 года</td><td>Bürgerschule</td><td>Mittelschule</td><td>3 г. Schule</td></tr>
<tr><td>6 лет</td><td colspan="3">Grundschule</td><td>6 л.</td></tr>
</table>

вии, С. Ш. Америки. Швейцарии, Швеции и Японии. Германия, Чехословакия и Англия находятся на переходной ступени и проводят единую школу в жизнь.

Норвегия*). Наиболее полно проведена единая школа в Норвегии по закону 6 августа 1896 г. Общая для всех начальная школа имеет 5 лет обучения от 7 до 12 лет жизни (Folke — Skole). Следующая ступень — средняя школа (Middelskole) длится четыре года (12—16 г. жизни) и имеет общую для всех программу. Трифуркация начинается на третьей ступени гимназии, имеющей три года обучения. Здесь происходит деление детей по трем отделениям: а) историко-лингвистическому, б) реальному и в) латинскому. Таким образом весь доуниверситетский цикл образования обнимает 12 лет обучения от 7 до 19 лет. Для детей, выбирающих физический труд, путь другой: после общей пятилетней начальной школы они продолжают образование в Folkeskole еще два года (третье отделение народной школы) до 14 лет, затем два года дополнительной школы и затем поступают в возрасте 16 лет в различные профессиональные школы (см. стр. 52). Дания провела по закону 24 апреля 1903 г. совершенно аналогичную систему с той разницей, что первая ступень длится 4 года и весь доуниверситетский цикл сокращен таким образом до 11 лет обучения и кончается в 18 лет жизни. Аналогичная система с некоторыми изменениями проведена и в Швеции по закону 1918 года.

Соединенные Штаты Америки**). Хотя во всех 48 штатах проведена единая школа, но она значительно изменяется от штата к штату. Как образец, к которому приближаются другие штаты, возьмем штат Нью-Йорк. Первой ступенью является Primary School с четырьмя годами обучения от 6 до 10 лет жизни; второй ступенью — Grammar School с четырьмя годами от 10 до 14 лет (первые две ступени имеют общее имя и Common School) и третьей ступенью High School с четырьмя годами от 14 до 18 лет. В некоторых городах, напр., Бостоне, отличие заключается в том, что первая ступень (Primary Grades of Common School) имеет три года, вторая ступень (Grammar Grades of Common School) шесть лет и третья ступень (High School) три года обучения. Затем следует College с че-

*) Board of Education: »Special Reports«. VIII.

**) O. Kühnhagen: »Die Einheitsschule im In- und Auslande«. и Board of Education »Special Reports«. Vol. X.

тырьмя годами от 18 до 22 лет и лишь окончившие College (graduated) поступают в Университет. Особенностью американской школы являются College, нечто среднее между гимназией и Университетом. Большинство интеллигенции заканчивает образование в College и лишь посвящающие себя ученым профессиям идут в университет. Мы видим, что американская система имеет самый длинный цикл образования доходящий до 20 лет школы, разбитой на пять ступеней по четыре года. (См. стр. 53). Это объясняется особенностью контингента учащихся Нью-Йорка. Более половины детей — дети разношерстной толпы эмигрантов, не говорящие по-английски. Для того, чтобы американизировать детей всех европейских наций и сплотить их в единый народ нужен более продолжительный промежуток времени, чем для единых наций Европы. (Board of Education, Special Reports. Vol. X U. S. A.)

Швейцария*). Все швейцарские кантоны имеют единую школу, но система ступеней довольно различна по кантонам. Для примера приведем систему кантона Цюриха согласно закону 11 июня 1899 г. Первой ступенью является Primarschule с шестью годами обучения от 6 до 12 лет жизни. Затем происходит первая фуркация на три группы. Первая группа детей, посвящающая себя ученым профессиям, поступает в Untergymnasium с четырьмя годами обучения (от 12 до 16 лет) и затем в Literargymnasium с 2½ годами обучения (от 16 до 18½ лет). Окончив гимназию, поступают в университет. Вторая группа детей поступает в Secundarschule с двумя или тремя годами обучения (12—14 или 15 л.). Оттуда переходят в Industrieschule с двумя отделениями: а) техническим и в) коммерческим, первое длится 4½ года (от 14 до 18½ л.) и второе 4 года (от 14 до 18 л.). Окончив Industrieschule, поступают в политехникумы и другие высшие технические заведения. Наконец третья группа детей, посвящающая себя физическому труду, обучается еще два года в Primarschule, (первое отделение которой (I, II и III кл.) назыв. Elementarschule, и второе отделение (IV, V, VI, VII и VIII классы) — Realschule) Окончив Primarschule в 14 лет, дети поступают в двухлетнюю дополнительную школу (Fortbildungsschule) и затем в двухлетние и трехлетние профессиональные школы. (См. таблицу 1 на стр. 52).

---

*) Board of Education »Special Reports«. Vol. VIII

Германия*). В Германии лишь в отдельных городах проведена единая школа. Однако, по германской конституции 1918 года в Art. 146 совершенно определенно высказывается мысль об единой школе. Art. 146 говорит: «Средняя и высшая школа строится на общей для всех основной школе (Grundschule). Для этого руководящим является многообразие профессий. Для приема ребенка в определенную школу руководящим являются его способности и стремления, а не экономическое, общественное положение или исповедание его родителей». Государство обязано дать средства для неимущих, но способных детей, чтобы они получили образование соответственно способностям. Государственное совещание по делам школы в 1919—20 гг. (Reichsschulkonferenz), на котором присутствовали все корифеи немецкой педагогики приняло постановление о проведении в жизнь единой школы. По предложению Tews'a, Rein'a, Sickinger'a, Behrend'a и других была принята следующая система: первая ступень 4 года (Grundschule), вторая ступень 3 года (Mittelschule) и третья ступень или три года (Realschule) или 6 лет (Gymnasium Realgymn., Oberrealschule и Deutsche Oberschule). В Мюнхене**), благодаря деятельности Dr. Kerschensteiner'a, еще по зак. 1 янв. 1907 г. была проведена единая школа. Она состоит из четырехлетней народной школы (Volkschule) от 6 до 10 лет жизни. затем четырехлетней Mittelschule от 10 до 14 лет и четырехлетней третьей ступени (Gymnasium, Realgymnasium и Oberrealschule) Дети, посвящающие себя физическому труду, продолжают обучение в народной школе еще четыре года (10—14 л.) и затем поступают в четырехлетние профессиональные или дополнительн. школы (см. стр. 53).

Интересно отметить. что Япония***) уже в 1908 году провела единую школу, состоящую из трех ступеней: а) основная школа (6 лет обучения от 6 до 12 л.), в) средняя школа (5 лет обучения от 12 до 17 л.) и с) третья ступень три года (от 17 до 20 л.). Лишь окончив третью ступень, поступают в университет. В Англии, хотя не проведена вполне единая школа, но все же более 10% учащихся начальной школы попадают в Secondary School, и благодаря системе Scholarship около 30% всех учащихся Secondary Schools учатся на государственный счет. Рабочая Партия†) требует введения еди-

*) Tews »Grundzüge der deutschen Schulgesetzgebung«.
**) G. Kerschensteiner: »Grundfragen der Schulorganisation«.
***) O. Kühnhagen: »Die Einheitsschule im In- und Auslande«.
†) »Secondary Education for All.« Edited by R. H. Towney.

ной школы и предлагает учредить четыре ступени: а) Nursery School — для всех детей до 7 лет, в) Reparatury School от 7 до 12 лет (эти две ступени образуют Primary School), с) Secondary School — для всех детей от 12 до 18 и д) высшее образование после 18 лет. Во Франции единой школы нет, однако все школы среднего типа приведены в стройную систему и доступ для учащихся народной школы в среднюю не закрыт.

a) Таблица различных систем единой школы.

1) Швейцария (Цюрих) (см. Board of Ed. Vol. VIII)						Возраст	2) Норвегия (см. Board of Ed. Spec. Rep. Vol. VIII)			
Primar- (Elementarschule)					I II III	6— 7 7— 8 8— 9	*a* Folke-			I II III
-Schu- (Realschule)					IV V VI	9—10 10—11 11—12	*b* -Sko-			IV V
Untergymnasium	I II III IV	Secundar-Schule	I II	-le	VII VIII	12—13 13—14	Middelskole	I II III IV	*c* -le	VI VII
		Industrie-Schule	III I II III	Fortbildschule		14—15 15—16			Дополн. школа	
Literargymnasium	V VI VII	(Технич. отд.)	V	(Коммер. отдел)	IV	16—17 17—18 18—19	Gymnasium истор.-лингв. отдел. / реальное отдел. / латинское отдел.	I II III	Профессиональные школы	
Университет		Политехникумы		Профессиональные школы		19—20 20—21 etc.	Университет, Политехникумы		Высшая народная школа	

(Продолженіе таблицы на следующей странице).

Единая школа в России. Старую, дореволюционную систему школ в России составляли два совершенно обособленных цикла. Один цикл, предназначенный для неимущих групп народа, состоял из Народной школы (три, четыре и пять лет обучения), Высшей начальной школы (4 г.) и профессиональных училищ (4 г.), составлявших вторую ступень образования. Высшую школу для этой группы учащихся составляли Учительские институты и Средние Технические училища. Другой цикл был создан для имущих групп и состоял из средних учебных заведений (гимназии, реальные и коммерческие училища и женские гимназии) и высших учебных заведений (университеты, технические заведения и женские курсы). Был еще небольшой особый цикл для привилегированных сословий, но в виду его малого значения его можно опустить. Естественного

b) Таблица различных систем единой школы.

3) Мюнхен (см. Kerschensteiner „Grundfragen etc.)					Возраст	4) С. Ш. А. (Нью-Йорк) (см. Board of Ed. Sp. Rep. Vol. X)	
Volks-				I II III IV	6— 7 7— 8 8— 9 9—10	I II III IV	Primary School
Mittelschule I II III IV			-Schule	V VI VII VIII	10—11 11—12 12—13 13—14	I II III IV	Grammar School
Gymnasium I II III IV	Realgymnasium	Oberrealschule	Fachschulen	Fortbildungsschule	14—15 15—16 16—17 17—18	I II III IV	High School (разные типы)
Университет и политехникумы			Народный университет		18—19 19—20 20—21 21—22	I II III IV	College (разные типы)
					22—25	Университет	

перехода из первого цикла школ во второй не было и, если окончивший народную школу желал поступить в гимназию, он принимался лишь в первый класс и таким образом терял два года. В схематическом виде старая система может быть изображена следующим образом:

Годы жизни	Неимущие группы		Имущие группы		
	Народная школа		Приготовительные классы		
8—9 9—10 10—11 11—12			Гимназия I II III IV V VI VII VIII	Реальное училище (коммерч. уч.) I II III IV V VI VII VIII	Женская гимназия
12—13 13—14 14—15 15—16	Высшая начальная школа	Низшие профессион. училища			
16—17 17—18 18—19 19—20 20—22	Учительский Институт	Средние профессион. училища	Университет	Высшие техиические учебн. завед.	Высшие женские курсы

Как это ни странно, однако, эта классовая система двух циклов школ исторически выросла из когда то бывшей в России единой школы. Систематическое строительство школ в России началось при Екатерине II, учредившей в 1782 году Особую Комиссию под председательством графа П. В. Завадовского. Эта Комиссия в 1787 году под влиянием австрийской системы школ предложила следующую систему единой школы: а) низшая народная школа, б) средняя народная школа (низший класс которой являлся низшей народной школой), в) главная народная школа с пятью годами обучения (низшие три класса являлись средней народной школой) и по окончании главной народной школы учащиеся поступали прямо в Университет. Существовавшие тогда несколько гимназий Комиссия считала излишними. Доступ во все ступени был открыт всем сословиям, включая и крепостных крестьян. Комиссия полагала, что «путь к просвещению отверзается каждому, лишь бы желающий просветиться был человек, имеющий не поврежденный ум»*).

Эти школы стали открываться, но гимназии не были закрыты и Главное Правление Училищ, в которое была преобразована Комиссия при Александре I, составило новый план системы школ. Членами этого Правления состояли: Новосильцев, граф Строганов, князь Чарторыйский, Сперанский, граф Потоцкий и другие менее известные лица. Эти лица, как известно, находились под влиянием идей французского просвещения. Система школ, установленная ими, была составлена под очевидным влиянием проэкта Кондорсэ. «Предварительные правила народного просвещения», утвержденные в 1803 году и «Устав народных училищ», утвержденный в 1804 году, создали четыре ступени единой школы. Первой ступенью были приходские училища, с одногодичным курсом; второй — уездные училища с двухгодичным курсом; третью ступень составляли губернские училища или гимназии с 4-х годичным курсом и, наконец, четвертую ступень составляли Университеты. Само название школ показывает их территориальное распределение. Учебные планы располагались так, что каждое низшее училище служило подготовительной ступенью к высшему, до Университета включительно. Доступ был свободен для всех без исключения.

Эта система единой школы просуществовала до 1827 года.

*) С. П. Рождественский. «История М. Н. П. 1802—1902».

Лишь тогда, уже при Николае I. запрещается доступ в гимназии лицам несвободного состояния и детям кантонистов*). Тогда уже при гимназиях стали открываться специальные пансионы для дворян и таким образом единая система была разделена на два обособленных цикла: а) для привиллегированных — гимназия и университет и б) для непривиллегированных — народные и уездные училища. Все дальнейшее развитие народного образования в России пошло уже по этим двум обособленным циклам.

Однако, мысль о необходимости восстановить единую школу не умирала среди русских педагогов и общественных деятелей. Н. И. Пирогов в своих статьях**) определенно указывал на необходимость всеобщего образования и единства всех ступеней его. Ко времени Пирогова выяснился новый факт, именно необходимость фуркации образования соответственно разделению труда в обществе. Пирогов говорит. что для рациональной организации училищ возможно только одно из двух: нужно или учредить два разряда училищ, из которых один бы вел путем общего образования в реализм общественной жизни, а другой преследовал бы цель чисто-научного образования и приготовлял бы исключительно к университету; или же учредить первоначальные школы, общие для того и другого направления и отсюда уже начать разделение на два пути». Однако. Пирогов еще не дошел до полного понятия единой школы, в которой обучаются все дети на государственный счет. По его мысли определение детей в разные ступени школы, хотя и не зависело от сословия родителей, но должно было соответствовать их имущественному положению. Отчасти за недостатком места, отчасти за трудностью добыть русские источники я не буду описывать дальнейшее развитие идей единой школы в России.

В самом начале XX в. правительство снова приходит к мысли о необходимости введения единой школы. Генерал П.С. Ванновский, бывший Министром Народного Просвещения в 1901 — 1902 гг., созывает совещание в мае 1901 г. для реформы средней школы. Совещание выработало проэкт реформы, по которому все средние учебные заведения должны были быть устроены по одному образцу. Первые три класса должны быть общими и равняться курсу низшей школы. Классы IV — VII

*) С. П. Рождественский. «История Мин. Нар. Просв. 1802—1902».
**) Н. И. Пирогов. «Литературно-педагогические статьи». 1861 г.

имеют общую основную программу и по дополнительным предметам делятся на два отделения: а) усиленное преподавание естествоведения и графических искусств и в) преподавание латинского языка. Переход из начальной школы в среднюю должен быть облегчен. Император утвердил проект министра и он должен был быть введен в жизнь сперва на один год, а затем и дольше.*) Однако Ванновский был вынужден подать в отставку и его проэкт единой школы остался на бумаге. Единственным следствием было изгнание греческого языка из большинства гимназий и перенесение латинского языка из первого в третий класс. Таким образом, первые два класса средних учебных заведений были общими, а бифуркация была отодвинута на два года. Несмотря на неудачу реформы Ванновского борьба за единую школу продолжалась. Московское Педагогическое Общество составило свою программу единой школы, из которой совершенно изгоняется латинский язык. Всероссийский Технический Съезд 1903—4 года в своих резолюциях заявляет (§ 17): «средние учебные заведения должны представлять прямое продолжение начальной школы и их требования при приеме должны соответствовать результатам обучения в последней»**).

Профессор П. Г. Виноградов, будучи председателем Комиссии по Народному Образованию в Московской Городской Думе, представил доклад в Думу об единой школе. В своей брошюре «Борьба за школу на скандинавском севере» он дал детальный проэкт единой школы. Когда в 1905 году организовался Всероссийский Учительский Союз, то одним из его требований было введение единой школы. Ко времени второй Революции в марте 1917 года можно сказать, что идея единой школы в педагогических кругах стала общим местом. Восстановленный Всероссийский Учительский Союз на Съезде в Петрограде выдвигает снова это требование. Временное Правительство учреждает Государственный Комитет по Народному Просвещению с участием представителей Союза. Этот Комитет вырабатывает за лето 1917 г. известный проэкт единой школы, который и был затем взят в основу реформы Советским Правительством***). В основу проэкта была положена система единой школы скандинавских стран (Дании). При этом старались исторически сложившиеся

---

*) С. П. Рождественский. ib.

**) Board of Education »Special Report«, Vol. XXIII.

***) Единая Школа. Проект Гос. Ком. по Нар. Просв. Одесса 1918 г. Привожу на память.

русские школы подогнать к трем ступеням скандинавских школ. Все школы доуниверситетского цикла делились на три ступени: а) низшая школа, возраст от 7 до 11 лет, четыре года обучения. б) средняя школа, возраст от 11 до 15 лет, четыре года обучения и в) высшая школа, возраст от 15 до 18 лет. три года обучения. Эта схема не включает профессионально-технического образования и потому фуркация здесь происходит только на девятом году обучения. именно высшая школа имеет латинское и реальное отделения. Старые русские школы распределялись по ступеням следующим образом: а) Низшую школу должны были составить начальные школы с передвижением возраста на один год ниже, вместо 8—12. 7—11; сюда же причислялись приготовительные классы средних учебных заведений. в) Среднюю школу составляют во-первых Высшие Начальные Училища с передвижением возраста на один год ниже, вместо 12—16. 11—15, и, во-вторых первые четыре (I. II, III и IV) класса средних учебных заведений с передвижением возраста на один год выше, 11—15 вместо 10—14. с) Наконец высшую школу составляют три старших класса (V, VI и VII) средних учебных заведений с передвижением возраста на один год выше, 15—18 вместо 14—17. Таким образом проэкт удлинял доуниверситетский цикл обучения до 11 лет, расширяя программу и углубляя подготовку молодого студента. Старые школы переходили в новую систему с наименьшей ломкой.

Однако проэкт не мог быть проведен в жизнь вследствие октябрьского переворота. Советское Правительство уже в первом декрете Комиссара Народного Просвещения от 1 ноября (ст. ст.) 1917 года объявило о введении единой школы. Государственному Комитету по Народному Просвещению, измененному усиленным представительством Советов, было поручено переработать готовый уже проэкт. Он был переработан и введен в жизнь в 1918 году, но в значительно худшем издании. Действующая советская единая школа состоит только из двух ступеней: а) Советская школа первой ступени с пятилетним курсом. возраст 8—13 лет и b) Советская школа второй ступени с четырехлетним курсом, возраст 13—17 лет. Как видно. теперь в России доуниверситетский цикл равен лишь 9 годам. т. е. меньше, чем до революции. ибо тогда два приготовительных класа и восемь классов гимназии составляли 10 лет. На следующей схематической таблице ясно видно различие между обоими проэктами единой школы:

Проэкт Временного Правительства	Возраст	Советская Единая Школа
Низшая школа 4 года (Бывш. начальн. учил. и приготов. классы средн. уч. заведенний)	7—8	
	8—9	**Школа первой ступени 5 лет** (Бывш. начальн. училища и приготвит. классы и I, II, и III кл. средн. уч. зав)
	9—10	
	10—11	
Средняя школа 4 года (Бывш. Высш. Начальн. Учил. и I, II, III и IV классы средн. уч. зав.)	11—12	
	12—13	
	13—14	**Школа Второй Ступени 4 года.** (Бывш. Высш. Начальн. Учил. и IV, V, VI, и VII классы ср. уч.)
	14—15	
Высшая школа 3 года (Бывш. V, VI и VII классы средн. уч. зав.)	15—16	
	16—17	
	17—18	
Университет	18—19	**Университет.**
	19—20	
	н т.д.	

Таким образом, первым крупным недостатком Советской Единой Школы является сокращение срока дбуниверситетской подготовки до 9 лет. В этом отношении проэкт Временного Правительства ближе подходит к практике Западной Европы (12 лет) и Америки (16 лет), устанавливая 11-летний срок. Другим крупным недостатком советской реформы явилась система адоптации старых исторических школ.

Согласно реформе, школу первой ступени составили бывшие начальные училища с прибавлением одного года (как бывшие двухклассные народные школы с пятилетним курсом) и затем приготовительные и первые три класса средних учебных заведений. Школу второй ступени составили Высшие Начальные училища с повышением возраста на один год и IV, V, VI и VII классы средних учебных заведений. При таком переводе руководящей группой среди школ первой ступени явились бывшие начальные училища (около 100 тысяч нач. уч. на 1.500 средних учебн. заведений) и естественно, что методы и уровень школы первой ступени являются методами и уровнем бывших начальных училищ. Во второй ступени опять-таки руководящей группой явились бывшие Высшие Начальные Училища, которых до революции было больше, чем средних учебных заведений. Вторая ступень, таким образом, тоже должна была приноровиться к уровню бывших Высших Начальных Училищ.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1923
Číslo výtisku: 4
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 59 - 78

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

Прибавление лишнего года к ним вряд ли изменило общую обстановку школы. В результате реформы средние учебные заведения были приравнены и понижены до уровня бывшего цикла начальных школ. Наконец. третьим крупным дефектом советской системы является недостаток фуркации на второй ступени. Хотя окончившие первую ступень и расходятся или в профессионально-технические школы или в школу второй ступени, но сама школа второй ступени не имеет нескольких отделений, которые соответствовали бы прежним гимназиям, реальным и коммерческим училищам. Правда, желающие среди учеников второй ступени могут изучать латинский язык, но вся програма ее не дифференцирована.

Если сравнить советскую систему со скандинавской. то мы увидим, что здесь совершенно отсутствует третья ступень — ступень фуркации. Результатом реформы явилось равнение по начальным школам. что, очевидно, произошло не без умысла законодателей, из ложно понятого демократизма. Последним недостатком советской школы (возникшим в последнее время) является платность ее, введенная в последние годы. Уничтожением бесплатности обучения Советское Правительство уничтожило всякий смысл единой школы вообще и установило систему образования еще более отсталую, чем система старого режима, при котором хотя бы одно начальное образование было бесплатным.

Теперь перейдем к будущему. — Я уже отчасти указывал на условия. при которых создание единой школы даст положительные результаты. Они следующие: a) бесплатность обучения для всех детей соответственно с их природными дарованиями, b) согласованность ступеней единой школы с психологическими возрастами. c) фуркация образования на высших ступенях, достаточная для удовлетворения всех необходимых государству профессий и d) принятие во внимание исторически сложившейся системы школ и исторически сложившихся национальных особенностей.

Бесплатное обучение должно включать также субсидии для неимущих, как это практикуется, напр., в Англии. Умственно и морально дефективные, как и физически дефективные дети должны также бесплатно обучаться в особых школах. Все нормальные дети поступают в бесплатную общую школу и затем по окончании ее направляются в различные школы, где обучаются бесплатно только в том случае, когда будут признаны

подходящими по своим умственным и физическим данным. Следующим условием является приурочивание времени фуркации к периодам психологических переломов. Профессор В. Лай*) указывает на два главных периода, связанных с психологическими переломами: a) смена зубов и b) наступление половой зрелости. Согласно с этим развитие ребенка можно разделить на следующие периоды: a) от рождения до 6 — 7 лет, b) от 6—7 до 12—14 лет и c) от 12—14 до 18—21 лет, т. е. до наступления полной зрелости. Соответственно этим периодам должны быть организованы ступени единой школы. Первому возрасту соответствует семья или детский сад, второму — общая для всех начальная школа и третьему — специальные школы, как для физического, так и для умственного труда. Высшее образование соответствует уже периоду полной зрелости. Таким образом, первая фуркация должна произойти в период от 12 до 14 лет при переходе из начальной школы в средние. В этом возрасте дети должны быть распределяемы по разным школам в зависимости от способностей. Определение способностей происходит на основании как результатов обучения в начальной школе, так и специальных психологических тестов (как практикуется в Англии). Дети разделяются на две главные группы: будущие работники физического труда поступают в професионально-технические школы, будущие работники умственного труда поступают в ученую школу. Для учащихся ученой школы наступает вторая главная бифуркация уже перед поступлением в высшие учебные заведения. Из педагогических соображений следовало бы между первой и второй главными бифуркациями поместить третью посредине для более основательной подготовки к будущей ученой профессии. Для исправления возможных ошибок при первой бифуркации и в виду того, что некоторые очень способные дети запаздывают в своем развитии, необходимо оставить возможность перехода из одной группы школ в другую.

Что касается исторического наследства, то, очевидно, придется взять за основание советскую систему школ, принимая во внимание, однако, опыт старой русской системы.

Исходя из этих соображений, я предлагаю следующую систему единой школы:

Школа первой ступени, пятилетняя от 7 до 12 лет. После бифуркации школы второй ступени состоят из профессиональ-

*) W. Lay: »Experimentelle Didaktik«.

но-технических школ с четырехлетним курсом (12—16 лет) и ученой школой с шестилетним курсом (12 — 18 лет). Ученая школа на четвертом году обучения разделяется на три отделения: a) латинское, b) реальное и c) коммерческое. Третьей ступенью для профессионально-технического образования явятся трехлетние и четырехлетние Технические Училища и различные дневные и вечерние курсы; для ученого образования — Университет и Высшие Технические Учебные Заведения. Следующая таблица поясняет схему.

<table>
<tr><th>Возраст</th><th colspan="4"></th><th>Годы учения</th></tr>
<tr><td>7— 8
8— 9
9—10
10—11
11—12</td><td colspan="4">Школа
первой ступени</td><td>1
2
3
4
5</td></tr>
<tr><td>12—13
13—14
14—15</td><td colspan="3">Школа
второй ступени</td><td rowspan="2">Профессионально-технические школы</td><td>6
7
8
9</td></tr>
<tr><td>15—16
16—17
17—18</td><td>Латин. отделен.</td><td>Реальное отделен.</td><td>Коммерч. отделен.</td><td rowspan="2">Технические Уч-ща
Курсы</td><td>10
11
12
13</td></tr>
<tr><td>18—19
19—20
и т. д.</td><td colspan="3">Университет и Высшие Технические Учебные Заведения</td><td>Народ. Университет и Выс. Техн. Уч. Зав.</td><td>и т. д.</td></tr>
</table>

Н Ганц.

Библиотека
Русского Педагогического
Института имени Яна
Амоса Коменского в Праге

Преподавание родного языка и формирование мысли.

Предлагая вниманию своих читателей одну из последних статей выдающегося лингвиста Шарля Балли, редакция выражает свою признательность как автору, так и редакции журнала „Le Producteur", на страницах которого статья эта была опубликована, за любезное разрешение перевести ее на русский язык.

Преподавание языков в школе порождает не мало вопросов, которые заслуживают обсуждения каждый в отдельности. Можно, напр., спросить себя, каков основной смысл этого преподавания, в какой мере может оно способствовать формированию мысли и ее выражению; в какой момент следует приступать к изучению иностранных языков; нужно ли преподавать классические языки и, если да, то в каких целях. — Все эти вопросы тесно сплетены между собой, и не получат разрешения до тех пор, пока будут игнорироваться некоторые другие основные положения, незнание которых или забвение уже сказалось чрезвычайно неприятными последствиями.

Именно средняя школа формирует интеллигенцию. Здесь ум начинает воспринимать отвлеченные идеи и здесь определяется направление всей жизни. Справедливо уделить самое большое внимание этому критическому периоду в духовном развитии. Тем не менее, воздействие речи на мысль сказывается решительно во всякое время. Из всех сил, которые воздействуют — и как глубоко! — на мысль и на жизнь, нет никакой другой, проявление которой было бы более ранним, а влияние более решающим в своем начальном, я сказал бы: инкубационном, периоде. Реформа, касающаяся изучения языка, не может иметь в виду только один определенный период; приходится, стало быть, восходить ближе к началу. Внимание, уделяемое здесь основам обучения, в то время, как речь идет о средней школе, может быть удивит читателя. Но есть вещи, научиться которым взрослый уже не может и которые в то же время плохо даются и подростку, потому что научиться им следовало раньше.

Здесь нам приходится отметить еще одно обстоятельство.

Большинство педагогов ломает себе голову над вопросом о том, что необходимо знать ученику и чего может он не учить. Не будет ли правильнее выяснить, с чего нужно начинать и каков будет естественный порядок приобретения знаний? Настоящие реформы заключаются не столько в разрушении и созидании наново, сколько в перестановке и группировке.

Все, что относится к языку, повидимому, подтверждает эту мысль. Ни один из отделов науки о родном языке не является излишным, но почти ни один не изучается во-время. Стоит лишь вспомнить, с одной стороны, о роли речи в современной жизни, о тех общественных задачах, которые на нее возлагаются, о разнообразнейших вещах, которые людям приходится сообщать друг другу (сообщать с такой же точностью, как и быстротою), о всемогуществе писанного и печатного слова, как необходимом следствии распространения книги и газеты, и вы убедитесь, что из того, что заполняет и, увы! обременяет программу по родному языку, ничто не может быть опущено, хотя бы пользы для интеллекта от этого изучения и не было никакой. Орфография, зачастую столь бессмысленная, не есть только одно из проявлений того общественного принуждения, которое давит на всех людей, живущих в организованном обществе и которое исчезнет только с исчезновением самого общества. Она отвечает также зрительным потребностям читателя. Будучи лишен музыкального восприятия живой речи, читатель нуждается в том, чтобы каждое слово представлялось ему, как идеографический знак. Все читают, почти все пишут, но никто не пишет совершенно так, как говорит, поэтому изучению письменного стиля должно быть также отведено место наряду с изучением речи разговорной, столь отличной по своим способам выражения. Современный язык не может быть отделен от своего прошлого, потому что тот же письменный стиль, особенно в своей литературной форме, питается столько же старинным языком, сколько и современным. Наконец, никто уже не может более ограничиться знанием только одного (родного) языка: деловой мир многоязычен; словарь французской письменной речи скорее латинский, чем французский*); все, что есть наиболее благородного в нашей цивилизации, своими корнями погружено в цивилизацию того мира, который изъяс-

*) Русская „торжественная" речь составлена сплошь из старо-славянских слов и оборотов; язык научный и газетный представляет собою невероятную смесь русских и иностранных (греческих, латинских, французских, немецких и т. д.) слов. — Прим. перев.

нялся по-гречески и по-латыни. — Итак, нельзя ничего отбросить, хотя бы некоторые из этих требований и являлись тираническими и нарушали бы равновесие учебного плана.

Но вот и другая сторона проблемы. Если вы зададитесь вопросом, как бы согласовать все эти требования (я не утверждаю, чтобы это было возможно в полной мере), как к вашему удивлению вы обнаруживаете, что ни одна из этих сторон языка не изучается в школе в тот момент, когда интеллект учащихся был бы наиболее подготовлен к ее восприятию, и что вместо того, чтобы содействовать взаимному усвоению, они загораживают друг другу дорогу, словно армия, в которой движение отдельных частей мешало бы общему наступлению. Чего школа ожидает, так это может быть, реформы школьного календаря. Нужно, чтобы подразделения учебного года не шли вразрез с временами года. И хотя лучшее распределение предметов и не является панацеей от всех зол, оно, конечно, сберегло бы немало времени, а что time is money („время деньги"), это ныне общепринятое правило.

Отправляться от данного, итти от известного к неизвестному, связывать всякое новое знание с уже крепко усвоенным, — этот столь естественный принцип только только начинает становиться руководящим в школе. Не так давно географию начинали с изучения Азии или Австралии, а историю с Ниневии и Вавилона. Приходило ли кому-нибудь в голову, что в изучении языка мы тоже начинаем с Австралии и с Ассирийцев и что только совсем под конец мы добираемся (если только добираемся) до того, что должно было бы служить исходным пунктом?

Знаем ли мы, что представляет из себя тот родной язык, который ребенок равно как и подросток приносят с собою в школу? Мы научились ему со слуха, он отложил в нашем сознании ряд слуховых и моторных образов; все его слова, обороты, интонации — все в мельчайших деталях тесно связано с мыслью. Эта мысль, не относясь исключительно к предметам и актам матерьяльного порядка (а ведь ребенок живет чувством и воображением), тем не менее погружена в практическую жизнь, ее импульсы это наши потребности и желания и устремлена она к действию. Как функционирует подобный язык? Действует он посредством ассоциаций и противоположений, которые возникают между словами и которые настолько же устойчивы, насколько и бессознательны. Получается система, все части которой сцеплены в гармоническом единстве целого. Этот язык существует в настоящем и для настоящего; прошлого для него нет; го-

ворящий на нем не представляет себе ни того, чтобы прежде могли говорить иначе, ни того, чтобы теперь же другие люди выражались не так, как он. Этот язык передается, как социальное наследство, и ребенок бессилен на него воздействовать; язык это нечто данное, нужно принять его и считаться с ним, каков он есть. Принято называть его языком разговорным, несмотря на то, что на нем и пишут; когда же он особенно выявляет свои характерные черты, его зовут „просторечием", но подобное название не столько определяет, сколько осуждает.

И вот язык, преподаваемый в школе, является полной противоположностью этого языка: мы научаемся ему посредством зрения, причем рисунок слова на бумаге не соответствует слуховому образу, получаемому в живой речи: орфография, как плотная завеса, разделяет то, что мы услышали от того, что мы видим. Кроме того, мы подходим к языку извне, со стороны его наружной оболочки: забота о сохранении и укреплении возможных связей между языком и мыслью не стоит на первом месте, но прежде всего требуется правильное правописание и правильный способ выражения. Между тем, забота о правильности — вполне законная сама по себе, но опирающаяся на социальные требования, которые станут понятны ученику только впоследствии — является мертвой буквой для ребенка и для подростка. Более того: способы выражения учебника и учителя не те, которые свойственны непосредственной и интуитивной речи; это язык в главной своей части искусственный, созданный для нужд взрослых; это довольно неоднородная смесь специальных языков, относящихся и к литературе, и к науке, и к праву, и к торговле и к религии; он не образует системы или, вернее, если он и дает впечатление системы, то лишь постольку, поскольку он опирается на первичный язык, тот язык, на котором все говорят. Следовательно, для начинающего — это иностранный язык; ибо, созданный для взрослых, он естествен только среди взрослых, но проходит над головой всех тех, кто не приобщен еще к общественной жизни; язык этот усваивается главным образом путем размышления. Называют его языком письменным, несмотря на то, что на нем столько же говорят, сколько и пишут.

Как обучает школа этому языку? Она отнюдь не задается целью связать его с непосредственной мыслью, от которой он отстоит довольно далеко, но обращается к прошлому и к истории языка либо прибегает к аналогиям, извлеченным из других языков. Ведь сколько лиц еще и поныне думает, что без латинской грамматики

невозможно объяснить грамматику французскую! Конечно, при этом не замечают, что здесь настоящее подменяется прошлым; но, ведь, раз какое-нибудь правило покоится на орфографии, а не на произношении, оно тем самым является историческим; забота же о правильности слишком часто означает не что иное, как поддержание условностей, которые в свою очередь являются пережитками прошлого; строгое применение imparfait du subjonctif тому служит примером.

* * *

Таким образом, перед нами два языка, вначале противоположных друг другу, но которые требуется примирить. Можно сказать, однако, без всякого преувеличения, что школа прилагает все старания не к тому, чтобы заполнить разделяющую их пропасть, но к тому, чтобы ее углубить. Дело тут не в злой воле. Говорят, что педагог не любит детей, но, правду сказать, он их не знает. Обучая детей родному языку, он почти ничего не знает об их речи и ему и в голову не приходит, что дети могли бы быть его учителями в области грамматики. Посмотрим, чему мог бы он научиться от них.

В самом деле, мы не думаем, чтобы мы преувеличивали: ребенок знает грамматику лучше, чем учитель, который обучает ей. Скажем точнее: ребенок носит в себе такую грамматику, которую знает и его учитель, но которая не соответствует грамматике, изложенной в его учебнике. Учебник, сотоящий из бесчисленных безусловных правил, является устрашающим оружием; учителю стоит лишь потрясти в воздухе учебником, чтобы одержать ряд побед, одна легче другой. У ребенка же нет никакой иной защиты, кроме его смутного инстинкта. Еслибы его знания достигали до его рассудка, он смог бы опровернуть все те утверждения, которые ему навязываются. „Неправда, — сказал бы он, напр., — что множ. число во французском языке теперь обозначается при помощи **s**; неправда, что женск. род прилагательных образуется путем прибавления **e** (muet); что **je, tu, il** являются самостоятельными словами; что si jeunesse savait есть придаточное предложение; неправда, что ...“ и т.д., и т. д. *) И ребенок был бы прав, так как все его возражения обнаружили

*) Ср. в русских литерат. яз. искуственное различение родит. и винит падежа е я и ее; родов во множ. числе местоимений и прилагательных: они и онѣ, красивые цветы и красивыя розы; средн и женск. рода в прошедш. времени при неударяемом окончании: шляпа упала, но лукошко упало и т. д. и т д — Прим. перев

бы, что наша грамматика покоится на орфографии, на условном раздельном написании слов, на толкованиях, которые перестали соответствовать действительности. Грамматическое правило, опирающееся на буквы, которые не произносятся, отбрасывается языковым чувством; не охватывая действительности, оно способно только исказить ее.

Первый долг грамматиста это объяснить грамматику какого-нибудь языка, оставаясь в пределах одной только эпохи жизни этого языка, т. е. объяснить значение грамматических фактов внутри одной и той же языковой системы и в их соотношении с мыслью. Только присматриваясь к функционированию языка, мы сможем проникнуть в его тайны. К сожалению, лингвисты слишком мало занимаются механизмом речи. До сих пор они посвящали себя описанию эволюции языков и, если достигнутые в этом отношении результаты и чрезвычайно значительны, то статическая лингвистика все еще находится в первичной стадии. Стоит лишь спросить у нее, путем каких ассоциаций современный француз, ничего не зная о прошлом языка, различает женский род, множеств. число, подлежащее и т. п., стоит потребовать от нее формулирования правил, опирающихся исключительно на сопоставления, как почва ускользает у нее из под ног. Прилежно изучая трансформацию языкового механизма, упустили из виду, что его назначение — функционировать.

В надежде, что в будущем все это изменится к лучшему, пока что проще всего наблюдать ход машины и заставлять ее все лучше служить своему назначению, т. е. служить для передачи мысли во всех ее формах. Еслибы, полагаясь на языковое чутье наших школьников, мы постарались дисциплинировать и укрепить их умение выражаться; еслибы с этой целью мы прибегли к системе, первом принципом которой было бы показать, что все в языке наделено значением и что, обратно, каждая идея, которую требуется выразить, находит в языке целый „набор“ выражений, — тогда мы были бы, по крайней мере, уверены, что не нарушаем естественного хода вещей, а со временем явились бы и более разумные толкования, которые заменили бы правила, уже не соответствующие сегодняшней действительности.

Во всяком случае, какую бы грамматику мы ни приняли, мы ничего не выиграем, прибегая к ней преждевременно. Грамматика становится полезной только с того момента, когда она может внести порядок в знания, приобретенные опытным путем, но не

раньше. Громадное большинство обитателей земного шара говорит, не зная грамматики. Сами греки до Аристотеля не задумывались никогда над тем, как строят они свои фразы; все шедевры греческой литературы были созданы людьми, не знавшими, что такое сказуемое или прямое дополнение; а греческая грамматика — та самая, от которой пошли наши учебники — появилась на свет для истолкования не того языка, на котором гогда говорили, а языка классиков, на котором больше уже не говорили.

Как приступить к использованию непосредственной речи?

Ребенок, как мы уже знаем, учится своему языку бессознательно. Но бессознательность бывает разных степеней. Когда дело идет об усвоении грамматики (настоящей), она абсолютна. Область словаря, напротив, доступна контролю: слова соответствуют идеям, более или менее отчетливым и соединенным между собою связями достаточно заметными; здесь мы имеем дело с осязаемыми реальностями. Для многих людей самый язык есть только собрание слов. Это, конечно, грубейшая ошибка, но из нее можно извлечь пользу. Раз слова легко схватываются, усваиваются, группируются, с них и нужно начинать.

Ребенок любит слова, забавляется их сопоставлением, заучивает их сколько угодно, при условии, что его не заставляют искать слова на столбцах лексиконов и не донимают их орфографией. В этом заключается некоторое указание, пренебречь которым было бы просто нелепо. Если бы мы нашли рациональный и гибкий метод, при помощи которого ребенку был бы дан повод связывать большое количество слов с его ощущениями и с образами и с идеями, которые порождаются этими ощущениями, мы чрезвычайно укрепили бы его речь, его способность выражения. Но это еще не самое существенное, раз речь идет о том, чтобы добраться до грамматики: дело в том, что изучение слов привело бы нас в самые недра языка.

С одной стороны, нельзя употреблять слова вне грамматики. Только потому, что слово joli (красивый) есть прилагательное, оно несет с собой ряд важных синтаксических правил; переходный глагол есть зародыш своеобразной конструкции, особенности которой проявляются полностью всякий раз, как подобный глагол употребляется в речи. Фраза и слово взаимно проникают друг друга: Travaillons! (работаем!) имеет форму слова, а значение фразы. С другой стороны, чем богаче становится

наш запас слов, тем больше появляется у нас средств для нюансирования мысли, и тем сильнее ощущаем мы потребность в более утонченных грамматических приемах*).

Но слова не должны заучиваться ни механически по готовым спискам, ни как попало. Разумное изучение словаря (равно как и грамматики) потребует особых учебников; второй том моего Traité de stylistique дает матерьял для учителей, которые пожелали бы применить этот метод. В чем заключается этот метод? Он очень прост: при каждом упражнении надо стремиться к тому, чтобы установить, сделать более наглядной и укрепить ту связь, которая соединяет слово с идеей; а для этого лучше пользоваться непосредственно возникающими ассоциациями, чем прибегать к анализу и к определениям.

Главнейшая забота наша будет о смысловой стороне, об идее, что же касается других вопросов, как то: различные значения одного и того же слова, этимология слов и т. д., до них дойдет очередь в свое время. — Если мы желаем поместить в надлежащую „ассоциативную среду" такое выражение, как, напр., дичь редка в этой местности, то вовсе не следует прежде всего сравнивать между собою другие значения слова редкий (напр. редкая марка, редкая удача и т. п.), но просто установить, что „в этой местности мало дичи", и тогда окажется, что все синонимы и антонимы слова мало (немного, почти нет и т. д.) сами собой напрашиваются для истолкования слова редкий.

Было бы еще большей нелепостью в стремлении создать идейное окружение для выражения tirer le gibier напоминать, что глагол tirer имеет другое значение в tirer son mouchoir de sa poche. Напротив, нужно привлечь все те слова, которые мо-

---

*) То обстоятельство, что я считаю необходимым начинать изучение родного языка со словаря, может дать повод думать, что я ничего и не вижу дальше словаря. Такой вывод напрашивается, когда читаешь интересные статьи F. Brunot в Revue universitaire (октябрь 1920 и январь 1921), если только это меня имел автор в виду, говоря о г. Basly. Моя точка врения выясняется из всего предыдущего; что же касается значения, которое я придаю грамматике, достаточно обратиться к стр. 127—162 моей книги Précis de stylistique (1905 г.) и стр. 182—198 моей работы Traité de stylistique française, т. I (2-ое изд. 1920 г.). — Под стилистикой я разумею дисциплину, изучающую общий язык, поскольку он отражает не чистые идеи, но эмоции, чувства, воления, побуждения, одним словом: язык всех и каждого, как средство высказывания и действия.

гут укрепить представление о стрельбе: viser. atteindre, abattre и т. д., не забывая и выражения tirer sur le gibier, в связи с которым возникает вопрос из области грамматики. Se mettre en chasse это прежде всего „commencer la chasse", en pleine campagne это — „dans la campagne", à deux lieues de la ville указывает расстояние от города и т. д. Все это самоочевидно. Но именно этим путем мы дойдем мало по малу до различения тончайших оттенков, а в поисках идей, заключенных в словах, мы сами собой натолкнемся на такие идеи, которые выражаются средствами грамматики (срв. qu'il vienne! и „je veux qu'il vienne", il aura manqué son train и „cela est probable", si jétais roi! и „je le voudrais, je le souhaite" и т. д.).

Главное же — нельзя никогда забывать, что отправным пунктом для всех этих ассоциаций должна служить речь самого школьника и что именно к ней нужно прицеплять все остальное. Не будем слишком спешить исправлять ее, чтобы таким путем не заглушить ее вовсе. То, что в ней имеется неправильного и грубоватого, отпадет само собою при простом сопоставлении с выражениями более правильными или более изящными. Если ребенок, желая объяснить фразу le gibier est rare, надумает сказать „il n'y en a pas des tas", если ради преувеличения, он заявит, что „il n'y en a pas plus que sur la main", — то будет совсем не плохо вытащить эти обороты на свет божий и поставить их рядом с „le gibier n'abonde pas, est peu commun" или с гиперболическим утверждением „le gibier est introuvable" или „le pays est pauvre en gibier". Только таким путем необходимая сортировка осуществится в уме ученика.

Мы думаем, что новые выражения сами собой вытеснят все остальные, отчасти благодаря своей большей точности или большей экспрессивности, отчасти благодаря тому престижу, которым наделяет их среда, в которой они употребляются, страницы, на которых они встречаются. Не следует пугаться, если в речи школьников будут по временам мелькать жаргонные словечки: выводя их на воздух в соседстве с синонимами лучше вооруженными для жизни, мы тем самым сокращаем их существование; они не выдержат долго конкуренции своих соперников, как диалект крестьянина, попавшего в столицу, не может устоять при столкновении с говором горожан.

Но это еще не все. Есть и другое основание для того, чтобы связывать слова между собой во имя более общей идеи.

Речь служит для выражения не одних только идей; она также и даже больше всего отражает наше воображение и чувство. Как уже говорилось, я называю **стилистикой** изучение аффективной и экспрессивной сторон повседневной речи, а избрал я этот термин потому, что именно в этой области обычного языка лежат зародыши всех приемов, которыми пользуются литературный стиль, несмотря на то, что оба они не имеют ничего общего по своим результатам. Аффективные оттенки в обычной речи чрезвычайно многообразны и тонки, они ускользают от поверхностного взгляда, вот почему им обычно не придают никакого значения. Часто бывает трудно сказать, почему это слово, а не то, этот грамматический оборот, а не другой производит на нас больше впечатления. Иногда это потому, что сама мысль сопровождается оттенком живописности, энергичности или нежности. Срв. с одной стороны mourir, с другой — partir, finir, s'endormir, s'éteindre. Иногда слово несет с собою атмосферу той среды, в которой оно обычно употребляется; так, напр., décéder уротребляется вместо mourir только в известных обстоятельствах, в известном круге лиц и эта среда воздействует и на наше впечатление от этого глагола; то же можно сказать о словах expirer, rendre l'âme, свойственных литературному условному языку*). Оттенки той и другой категории выявляются только путем сравнения, сравнивать же можно только вещи родственные по мысли. Ребенок, равно как и подросток, живущие прежде всего чувством и воображением, прекрасно схватывают эти контрасты, если только им открывают их в собственной речи. И именно потому, что об этом естественном отправном пункте постоянно забывается, выработка стиля у ученика и подыскание точных терминов становится таким мутительным делом.

Я нарочно подбираю простейшие примеры. — Что такое хороший кусок хлеба? Чтобы показать, что это означает, следует ли начать с сопоставления различных значений слова хороший („хорошая мысль", „хороший поступок" и т. д.)? Это повело бы только к затемнению естественной ассоциации; хороший кусок, это большой кусок, достаточно большой для того, чтобы утолить голод. Вот эта то перспектива, в глубине которой видится преследуемая цель, распознается назначение предмета,

*) Срв. в русском языке: умереть и отойти, почить, угаснуть скончаться, отдать Богу душу, приказать долго жить и т. д. — Перев.

она то и придает слову экспрессивность. Если мы назовем проповедь бесконечной, то не потому, чтобы она не кончалась: просто, проповедь слишком длинна, скучна вследствие своей длины, и аффективная значимость этого преувеличения ощущается по контрасту с синонимом, который ставит все на свое место. Фраза Si vous m'aviez demandé conseil! противополагается фразе Je regrette que vous ne m'ayez pas consulté*); сентиментальный оттенок первой фразы достигается именно тем, что идея сожаления в ней нарочито не высказана. Если же мы сравним feindre la colère и faire semblant de se fâcher, то увидим, что имеем дело с образчиком стилистических фактов второй категории, т. е. тех, действие которых расчитано на то, чтобы вызвать в нас ощущение особой обстановки, среды; сопоставленное с ходовым выражением, feindre обнаруживает свой „литературный" характер; слово это несет с собой повсюду напоминание о своем книжном происхождении; то же нужно сказать о выражениях écarter, évincer un rival, когда мы сопоставим их с se débarrasser; точно также que ne le disiez-vous? совсем не то же самое, что pourquoi ne le disiez-vous pas? и в силу тех же оснований.

Итак. Все слова, все знаки языка закрепляются в нашем сознании в процессе постоянных сближений и противоположений, идет ли дѣло о том, чтобы определить идеи, которые они выражают, или определить те эмоциональные оттенки, которые они несут с собой. В этом и заключается основной прием всякой нашей языковой деятельности. И если, обучая родному языку, мы забудем эту истину, мы рискуем сбиться с правильного пути.

Укрепившись в этом методе на почве изучения словаря, мы легко применим его и к области грамматики; некоторые примеры нам это уже показали. Грамматические приемы (частицы, окончания, порядок слов, типы фраз) обнаруживают свое значение когда их сравнивают между собою и со словами, ибо все то, что грамматика передает непрямым путем и затушеванно, может быть выражено словами, срв. je viens! и „je vais venir", „je viens á l'instant"; la paix serait conclue и „l'on dit, l'on prétend que la paix est conclue"**). Чрезвычайно полезно

*) Срв. Если бы вы посоветовались со мною! и мне жаль, что вы не спросили у меня совета.—Перев.

**) Срв. иду! и „сейчас приду"; или закусить бы и „я хочу закусить". — Перев.

переходить от словарного способа выражения к грамматическому и наоборот. Отправившись от такой фразы как: il fait si froid que j'ai les doigts engourdis, и пройдя через целую серию грамматических - синонимических оборотов (il fait froid á tel point que, en sorte que, aussi, c'est pourquoi, de ce fait), можно дойти до основной идеи: „l'engourdissement est la conséquence du froid" и „le froid est la cause de l'engourdissement" *), а сюда можно присоединить еще новые грамматические оттенки, точного значения которых почти никогда не объясняют: j'ai les doigts engourdis, tant il fait froid; j'ai les doigts engourdis pour avoir en très froid. Фраза вроде le froid a engourdi mes doigts показывает, что здесь идея причины скрывается в окончании глагола, и таким образом становится более понятным, сколько грамматической значимости заключается в самих словах, что мы уже и видели выше.

Банальное выражение Pierre et Paul se battent приводит нас через цепь вариантов вроде: Pierre et Paul se battent entre eux, se battent l'un l'autre, Pierre en donne à Paul et Pierre les lui rend—к форме Pierre bat Paul, et Paul bat Pierre**). Подобное разложение отношений взаимности упирается в важную проблему логики, проблему двойственных суждений, которые язык может, однако, выражать посредством одного предложения.

И здесь, как и в изучении слов, аффективные и стилистические оттенки обнаруживаются из противоположения. Логика скажет, что „le froid est la cause de l' engourdissement" („холод причина онемения"), но едва только тут замешивается чувство, как мы обращаемся к другим формам: il fait un froid! j'en ai les doigts tout engourdis („холодище! у меня совсем онемели пальцы"); в народе говорят: de cette affaire - là mes doigts sont tout raides („с этой стужей у меня пальцы совсем одеревянели"), а книжная речь отзовется: si j'ai

---

*) Срв. Так холодно, что у меня онемели пальцы, (холодно до такой степени что, а потому, вот почему и т. д.), „онемение есть следствие холода", а „холод есть причина онемения". — Перев.

**) Срв. Петр и Павел дерутся (Петр и Павел дерутся между собою, друг с другом, колотят друг друга, один другого и т. д.). Петр бьет Павла, а Павел бьет Петра. — Перев.

les doigts engourdis, c'est qu'il fait grand froid („у меня онемели пальцы, значит, очень холодно").

Поспешим рассеять возможное недоразумение. Мы стремимся показать, каким образом идеи и чувства могут быть переданы грамматически. Но само собою разумеется, что каталог идей, которые грамматика может выражать, вовсе не есть сама грамматика. Грамматика есть нечто совсем иное, но об этом мы поговорим в другой раз, здесь же достаточно сказать, что то, что мы считаем полезным, легко обходится без ярлыка, к тому же нетрудно убедиться, что описываемый нами метод дает более точное представление о грамматике, чем наши ходовые учебники. Для учебников грамматика представляется как бы ящиком с подразделениями, в котором каждая вещь имеет свою определенную полочку и не соприкасается с другими вещами, тогда как подлинная грамматика может быть уподоблена частой сетке, все нити которой переплетаются друг с другом, но однако не спутываются, где все связано одно с другим, продолжая сохранять свою полную самостоятельность. И в самом деле, язык весь повинуется некоторым общим тенденциям, которые проявляются как в произношении и сочетании звуков, так и в форме слов и в конструкции фраз.

Число упражнений, которые можно построить на основе этих общих данных, безгранично. Они явились бы полезным противовесом традиционному формализму, который превращает изучение грамматики в столь бесплодное и нудное занятие, в то время, как оно могло бы обострить мысль и привить вкус к логическим разграничениям, утончить чувство меры и такта в подборе выражений. Уделяя больше внимания этим подсобным работам, мы тем самым более действительным образом подготовим композицию целого. Ведь в рассказах, описаниях и рассуждениях то, что затрудняет ученика, это чаще всего именно деталь, подходящее слово. Давать целому классу подобные работы без того, чтобы предварительно проделать с ним ряд упражнений по передаче разообразнейших оттенков мысли, это то же, что подражать тем учителям музыки, которые дают ученикам играть сонаты Бетховена и фуги Баха, не обучивши их предварительно гаммам.

Еще одно замечание. Я сказал вначале, что ничего не следует выбрасывать из программы занятий, лишь бы только все изучалось в надлежащее время. Здесь невозможно показать это в деталях. Приведем два примера, чтобы выяснить нашу точку зрения.

Прежде всего — как приступать к изучению исторической грамматики? Как показать, что у языка имеется долгое прошлое? Наш прием покажется парадоксальным, но он совершенно естественный. Изучая способы выражения идей при помощи знаков языка, мы на каждом шагу убеждаемся в том, что между этими знаками и самими идеями существует противоречие, а это рано или поздно должно породить ряд вопросов, ответить на которые можно только обратившись к истории. Почему, напр., одно и то же слово tirer имеет столь противоположные значения („tirer une corde", „tirer un oiseau")? Каким образом происходит, что один и тот же тип фразы начинает выражать диаметрально противоположные отношения (срв. „pour vivre heureux, vivons cachés" и „pour être dévot, je n'en suis pas moins homme")? Каким образом целая фраза может допускать два исключающих друг друга толкования, напр., ne croyez pas que ces enfants soient tristes parce qu'ils travaillent*). Настает минута, когда ум начинает положительно возмущаться этими нелепостями. Спасительное возмущение, — ибо ничто другое не может в такой мере дать правильное (хотя приводящее нас в смущение) представление о подлинной природе языка. Одной из таких минут и следует воспользоваться учителю, чтобы показать, как в прошлом, в разные моменты прошлого, один и тот же языковой знак с одним единственным значением расщепился в различных направлениях. Теперь и только теперь почва для исторического объяснения подготовлена.

Второй пример. Нетрудно определить, в какой момент мы ввели бы обучение иностранному языку. Изучение иностранного языка останется бесплодным до тех пор, пока мы не переворошим родной язык во всех направлениях. Но, если, напротив, немецкий, английский, латинский или греческий язык появятся вовремя, т. е. не слишком рано, они найдут хорошо подготовленную почву и в свою очередь побудят к более глубокому изучению родного языка в силу своих бесчисленных различий с ним.

Быть может, эти краткие заметки сумеют показать учителям, какую огромную и прекрасную задачу имеют они перед собой,

---

*) Срв. различное значение глагола „стать" в фразах: „он стал учиться", „он стал совсем седой", „лошади стали". — „Чтобы пить, так нужны деньги" и „Чтобы пить, так ведь я не пью..." и с другой стороны: Не думайте что эти дети несчастны, потому что они работают и не думайте, что эти дети несчастны потому, что они работают. — Перев.

еслибы они пожелали работать над обновлением культуры путем преобразования грамматических изысканий. Успех им обеспечен, если они согласятся ближе ознакомиться с великими законами науки о языке и если уяснят себе, что их личный опыт дает им широкую возможность помочь и самим лингвистам двигать вперед языковедение.

Charles Bally,
Professeur à l'université de Genève.

Правительственный проэкт новой организации средних и городских школ в ЧСР.

Перевод с чешского с рукописи В. Т. Гонтаря.

Наша школьная организация является наследством времен австрийского владычества и потому естественно содержит в себе не мало черт консерватизма старой Австрии. Не хочу этим сказать, чтобы эта организация была совсем плоха, но недостатки ее тяготили нас, и необходимость реформы чувствовалась. Дух нашей школы никогда не был вполне австрийским, — был он всегда более демократичным и свободомыслящим, чем в других землях монархии, в противном случае не была бы возможной и наша революция. После переворота ослабели цепи, лежавшие на учителях, и все, что зависело от отдельных личностей, во многом улучшилось, но в организации школьной системы до сих пор ничто не изменилось, и здесь необходимы исправления.

Австрийскую школьную систему можно, вероятно, наилучше охарактеризовать, как конгломерат разноценных и взаимно несвязанных школ. Были у нас старые классические гимназии, реальные гимназии (с латинским языком с первого класса, но без греческого), реформированные реальные гимназии (латинский яз. с V кл.) — все восьмилетние; кроме того, реальные училища — (без латинского, подготовлявшие, главным образом, в политехнические институты) — семилетние и женские лицеи — шестилетние.

Наибольшие права были у гимназий; реалисты допускались в политехнические институты и некоторые отделы философского факультета; лицеи не имели прямого отношения к высшей школе, кроме философского факультета и то только ввиде исключе-

ния. Переход из одной школы в другую был трудным и иногда, в старших классах, почти невозможным. В самом деле, реалисту выдержить экзамен за 5—6 классов было не легко (у нас это — более трудная вещь, чем в Словакии, например).

Как только девятилетний мальчик поступал в реальное училище, судьба его была решена. Университет пред ним был закрыт, хотя бы к некоторым специальностям, напр., медицине, он подходил с неменьшими знаниями, чем гимназист. Еще хуже было положение городских училищ. Несмотря на то, что учебный материал последних приближается к материалу соответственных классов средней школы, действительных взаимоотношений между этими типами школы не было.

Такое положение весьма далеко от того, чтобы отвечать потребностям народа. Население реагировало на него тем, что в буквальном смысле слова бойкотировало находившиеся в фаворе классические гимназии и переполняло реальные училища, (в которых было по 800 и более учащихся). Такому явлению правительство шло на встречу преобразованием чистых гимназий в реформированные и реальные, но это было только паллиативом.

Времена изменились. Теперь, ставши самостоятельным государством, мы принуждены защищать свое государственное существование, конкурируя с народами и государствами, значительно превосходящими нас своим развитием. Необходимо потом, чтобы наша интеллигенция вооружена была для жизни как можно лучше и рациональнее. Нужны не „бумажные“ люди, живущие только как рефлекс того, чему их учили, но люди с открытыми глазами, способные направлять работу и приложить руку именно там, где они требуются. Нам нужны цельные люди и такая школа, которая дорожит временем учащихся и не только учит, но и научает. Поэтому нами приветствуется каждый опыт школьной реформы, но каждый возбуждает и сомнения в том, что он — тот самый желанный, который приведет к цели.

В 1919-20 учебном году разосланы были средним школам обширные анкеты с несколькими сотнями вопросов о том, как учителя представляют себе реорганизацию средних школ. Результаты были небольшие; не проявилось единства взглядов. В конце 1922 года, уже при министре Бехине, прошел слух, что в министерстве подготовляется проэкт реформы средней школы, но т. к. определенных сведений о содержании основ реформы не было, и из среды работников средней школы на совещания ни-

кто приглашен не был, — слухи вызывали только беспокойство. Весною текущего года появился, наконец, проэкт закона в „Вестнике М. Н. Пр.“ Все газеты откликнулись на этот проэкт, и надо признать — больше из лагеря противников реформы, чем ее сторонников. Следует отметить, что собрания, созванные для обсуждения проэкта, все без исключения устроены были противниками проэкта, творцы которого ни на одном из этих собраний не выступали.

В первой своей части проэкт основан на желании предоставить учащемуся больше времени для выбора факультета и обеспечить возможность среднего образования самым широким кругам населения, дабы бедность, социальное положение и т. п. ограничивало человека с этой стороны, как можно меньше. Для этого из средней школы выделяется „низшая средняя школа“ с трехлетним — (ранее четырехлетним) курсом, из которого устранено преподавание классических языков и допускается только один чужой язык одной из народностей, проживающих в пределах государства — (в зависимости от местных обстоятельств: чешский, словацкий, немецкий, польский, русский, венгерский). Такая основа является общей для всех типов учебных заведений. Высшая средняя школа обнимает четыре года обучения и делится на классы гуманитарные и реальные; для желающих перейти в высшее учебное заведение прибавляется пятый год обучения.

Разделение средней школы действительно ведет к тому, что выбор факультета отдаляется на три года, когда учащемуся минуло 14—15 лет. Но так как между правами учащихся гуманитарного и реального отделений нет никакой разницы, то в действительности выбор факультета отодвигается в некоторых случаях до момента окончания средней школы. В этом заключается громадное достоинство проэкта.

Должно заметить, чо все прежние проэкты предлагали подобные решения, но основную школу устанавливали 2 или 4—летнюю и не вводили заключительного класса. То обстоятельство, что министерство предлагает трехлетнюю основную школу, покоится на втором его желании: дать возможность детям самых широких кругов населения получить права, предоставляемые низшей средней школой; проэкт министерства уравнивает в правах трехлетнее городское училище с низшими классами средней школы. Права, получамые окончившим низшую среднюю школу, предоставляются и окончившему городское училище. Известное неравенство

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1923
Číslo výtisku: 4
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 79 - 98

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

все-таки остается: городское училище — школа обязательная; кто в нее был однажды принят, не может быть из нее удален; в средней школе — напротив. Если мальчик желает перейти в старшие классы средней школы из городского училища, он должен выдержать экзамен по тому языку, на котором ведется обучение, по другому яаыку и по математике; ученик-же средней школы подвергается испытаниям при переходе в старшие классы только в том случае, когда успешность его была просто удовлетворительной. В целях уравнения проэкт реорганизует и городское училище так, чтобы программы обоих уравниваемых школ были одинаковы; методами-же преподавания и в дельнейшем школы будут различаться.

Эта часть проэкта является камнем преткновения, и именно она вызвала наибольшую волну противодействия. Из кругов средней школы исходит возражение, что если подобная нивеллировка школ произойдет, то это сделано будет за счет средней школы, уровень которой должен будет понизиться.

Какие-же причины вели авторов проэкта к столь радикальному шагу? Значение его громадно, ибо, с одной стороны, городскому училищу ставятся новые цели, которых раньше оно не имело (подготовка к высшей средней школе), а с другой стороны — из младших классов средней школы вполне устраняются французский и латинский языки.

Авторы проэкта приводят в качестве главного мотива желание возможно отдалить тот момент, когда учащемуся предстоит выбрать между реальным и гимназическим типом школы, чтобы выбор сделан был с большею сознательностью. Такое пожелание высказывалось уже давно. Главное-же основание мы видим в экономических и социальных условиях нашего времени и в недостаточной правоспособности городского училища. Печальным фактом является то обстоятельство, что ученье в средних учебных заведениях дорого, и что средние школы не везде имеются. Несостоятельный человек, напр. чиновник маленького уездного городка, не может и думать о том, чтобы оплачивать обучение сына в отдаленном городе, хотя-бы мальчик был и в высшей степени способным: стол и одежда сына поглотили-бы большую часть жалованья отца. В городке есть городское училище, но куда пойдет ребенок по окончании его? — ни в одно из учебных заведений прямо поступить он не может. В торговые академии принимаются с небольшим экзаменом окончившие четыре класса средней школы, а из городского училища только

те, кто выдержит испытания и то только в случае наличия свободных вакансий. Точно также и в других специальных школах. Для учительской семинарии окончивший городское училище еще молод, потому что к приемным испытаниям в нее допускаются только пятнадцатилетние; если-же он и переждет один год, то количество вакансий так ничтожно, а возможностей не выдержать испытаний так много, что даже и способные мальчики держат экзамены по два и по три раза без положительных результатов. Даже четвертый класс городских училищ не оправдал возлагавшихся на него надежд и не внес значительного улучшения, п. ч. окончившим его никаких новых прав предоставлено не было. При таких обстоятельствах становится понятным стремление родителей к исправлению положения и их согласие пожертвовать некоторыми положительными сторонами городского училища, лишь-бы добиться для своих детей выгод, даваемых средней школой. Здесь, в тяжелой социальной ситуации настоящего времени и в бесправии оканчивающих городское училище, и лежит корень неудовольствия и стремления к реформе, так затрагивающей среднюю школу. Материальные выгоды, приносимые реформой, очень велики. Не на семь и не на восемь лет послал-бы отец сына в чужой город, а только на четыре года, что означает сокращение расходов на половину; кроме того, ребенок может прожить молодые годы в семье, под присмотром родителей. При переходе в город не было-бы тяжелой неопределенности и сомнений в результатах экзаменов, часто подверженных случайностям, т. к. и сами экзамены были-бы упразднены. Не было-бы и трудных подготовок к экзаменам. Все это так понятно, что каждый из нас, вероятно, от всего сердца пожелает устранения всех этих препятствий. Думаю, что можно было-бы устранит их и без радикальной ломки. Министерство-же не желает успокоиться частичным решением вопроса и хочет произвести коренную реформу, которая устранила-бы все недостатки городского училища путем полного его сближения с низшими классами средней школы, т. е. хочет реформировать городское училище до основания.

Делается реформа не на основании опыта, так как подобных, случаев у нас еще не было, а на основании отвлеченых рассуждений, и поэтому шаг этот есть до известной степени прыжок в неизвестность. Он уничтожает некоторые уже имеющиеся положительные ценности, почему и необходима здесь большая осторожность и предварительное всестороннее обследование вопроса.

Посмотрим, что теряется каждым из типов школ. Разницу между городским училищем и средней школой можно-бы, пожалуй, определить так: в средней школе подготовка более теоретична и систематична, чем в городском училище, т. е. она более глубока, но зато она гораздо меньше соприкасается с практической жизнью.

Иначе, конечно, и быть не может, так как низшая средняя школа подготовляет к высшей средней, а эта последняя — к высшему учебному заведению. (Не хочу этим сказать, что в программах средней школы нет компромисса между теоретическими воззрениями и требованиями практической жизни; компромисс, конечно, есть, но он — только уступка со стороны главной цели средней школы, уступка, вынужденная тем фактом, что значительная часть воспитанников средней школы идет прямо в жизнь не заканчивая своего образования в высшей школе.) Наоборот, городское училище не служит подготовительной ступенью для какого-либо иного типа школ, но предполагает, что окончивший его вступает непосредственно в жизнь: занимается ремеслом, торговлей или земледелием. Здесь уже не может быть целью глубина образования, а только известная сумма необходимейших знаний и навыков. Учитель стремится к тому, чтобы укрепить имеющиеся у детей знания, а не к отыскиванию в этих знаниях пробелов; меньше обращается внимание на систематизацию, больше — на требования жизни. Много внимания обращается на обработку и на форму знаний. Если можно говорить о типе школ, отвечающих своему назначению, то это городские училища.

В больших городах результаты труда учителя городского училища будут, вероятно, невелики. Но это объясняется тем, что каждый мало-мальски способный ученик уходит в среднюю школу.

Возможно ли объединение обоих указанных школ (средней и городского училища) без утраты ими тех целей, которые они преследовали при своем основании? Можно ли один из обоих методов признать всеобщим? Годится-ли метод городского училища для подготовки к высшей средней школе, и можно-ли методом современной средней школы правильно воспитывать тех, кто из школы вступает непосредственно в жизнь?

Здесь необходима большая осторожность, ибо поспешное решение вопроса может привести к непоправимым бедам. Учебный план не должен быть чрезмерно схематичным, и цель школы не должна отодвигаться на второе место. Верю, что

на этот вопрос обращено будет должное внимание, и что воспитание большинства учащихся, вступающих из низшей ступени школы прямо в жизнь, не будет отягощено работой, подготовляющей к старшим классам средней школы. Не вижу большой беды и в том, что в среднюю школу попадет несколько процентов талантливых детей с подготовкой не вполне безукоризненной; гораздо хуже будет, если ненужный ремесленнику или земледельцу балласт займет место знаний, более необходимых этим людям.

Вторая част проэкта относится к организации высшей средней школы. Некоторые предметы будут в I—IV классах общими; гуманитарное и реальное отделения будут отличаться в очень немногих предметах. В гуманитарном главное внимание будет обращено на языки — (основным иностранным языком в провинциальных средних школах будет, вероятно, везде латинский, но где имеется несколько школ, там некоторые из них могут ввести один из новых языков) — в реальных-же отделениях соответствующие уроки предоставляются начертательной геометрии и рисованию. И в данном случае проэкт является в известной мере революционным. Уничтожаются две великих привилегии: латыни в гимназиях и французского языка в реальных училищах. Французский язык перестает быть главным в реальных училищах! Приветствую это положение, как прэгресс! Десятки тысяч молодых людей учились французскому языку, оставаясь с небольшими знаниями по другим языкам. Правда, что и этот французский язык не был у нас вполне использован, т. к. не было возможностей „доучиться“ практически, да и особенного интереса к этому не проявлялось. Теперь, при нашей государственной самостоятельности, положение меняется: нам необходимо знание всех мировых языков, и нет смысла в том, чтобы все мы владели одним и тем же иностранным языком. Второй проэкт, о лишении латыни занимаемого ею исключительного положения, — еще более революционен, и по этому пункту можно ожидать сильного противодействия. Еще важнее, вероятно, то, что чужим языкам кроме уроков предполагается обучать еще и посредством специальных разговорных часов: ученик, выходяший из школы, должен „бегло“ владеть языком, должен действительно уметь говорить. Существующий до сих пор метод манипулирует с бесчисленным балластом литературных слов, которые в обыденном разговоре ученик никогда, вероятно, употреблять не будет, тогда как наиболее употребительные слова встречаются

в учебнике один-два раза или совсем там отсутствуют. В качестве совершенно нового предмета вводится история античной культуры, что можно только приветствовать, т. к. все, что нам нужно из античного мира, — это знание античной культуры, о чем, при массе грамматических и стилистических упражнений, часто забывают.

Окончившему высшие четыре класса средней школы открыта дорога в жизнь — к практическим занятиям и к поступлению в различные учреждения. Аттестат зрелости упраздняется. Желающий учиться в высшем учебном заведении должен пройти еще пятый класс, целью которого является приспособление ученика к самостоятельным занятиям и к продолжению образования в высшей школе*). Учебный материал разделен на пять групп, одну из которых ученик, в зависимости от будущих своих занятий, избирает. Эти отделения: 1) классической филологии, 2) новой филологии, 3) естественное, 4) математическое 5) педагогическое, предназначенное для кандидатов в учителя.

Окончивший этот заключительный класс хотя-бы „хорошо“ переходит прямо в высшее учебное заведение, получивший-же только удовлетворительные баллы подвергается выпускным экзаменам по двум предметам своего отделения и по тому языку, на котором ведется обучение.

Проэкт не забывает и подготовки учителей. Кандидат оканчивает высшую среднюю школу, в пятом классе избирает педагогическое отделение и заканчивает образование в одногодичной педагогической академии. Потом только он подвергается экзамену на права учителя начальных училищ. Он должен представить при этом удостоверения о состоянии здоровья и о знании пения и музыки в необходимой степени.

Таковы главные мысли проэкта. Нет сомнения, что у проэкта есть кое-где пробелы и недостатки, особенно в частностях, но основания его здоровы и достаточны для того, чтобы его можно было положить в основу детального обсуждения, а после известной обработки — и сделать его законом.

Думаю, что во введение к проэкту совершенно напрасно внесен отдел, которым министерство оставляет за собой право в меньших городах основывать школы, обобщающие собою оба

*) В виде исключения позволяется учащимся, окончившим четвертый класс с отличием, перейти в высш. уч. зав. при условии выдержания экзаменов по программе предметов пятого класса.

типа школ, т. е. низшую среднюю школу и городское училище одновременно, или, вернее, представляющие низшую среднюю школу, в которой учить будут учителя городских училищ. Отдел этот вызвал наибольшее противодействие и даже как бы кастовое движение учащих средних школ, видящих здесь желание ввести городских учителей в среднюю школу.*) Но здесь, мне кажется, спор идет только о словах и спор ненужный.

Надеюсь, что парламент перешагнет через спорные мелочи и одобрит здоровые основы проэкта на пользу нашей школы.

Prof. Dom. Filip.

---

*) Учителя городских училищ рекрутируются из учащих начальных школ, выдержавших дополнительные экзамены, а в младших классах средней школы по чешским законам имеют право преподавать только полноправные, т. е. окончившие высшее учебное заведение учителя средних учебных заведений, именуемые „профессорами“.

Примеч. переводчика.

О преподавании физико-математических наук в русской средней школе.

Введение.

На состоявшемся на Пасхе этого года в Праге I-ом русском всеэмигрантском педагогическом съезде постановлено, между прочим, разработать программы преподавания различных предметов, в том числе физико-математических и представить их на утверждение II-го съезда. — Причиною разработки новых программ является необходимость: 1) ввести в жизнь русской школы заграницей новые твердо установленные принципы преподавания физико-математических предметов и 2) приспособить русскую среднюю школу заграницей к требованиям заграничной высшей школы, в которую естественно стремятся поступить русские абитурьенты. Следует отметить, что удовлетворение второму требованию является автоматическим следствием надлежащего разрешения первого, так как, поставив преподавание физико-математических предметов в русской школе на новых началах, мы сделаем только то, что давно уже сделано в школе западно-европейской и тем самым удовлетворим требованиям высшей школы.

Настоящая статья имеет именно в виду наметить сначала те основные идеи, которые должны лечь в основу реформы преподавания физико-математических предметов, а затем предложить новые программы и методы преподавания.

Совершенно не претендуя на какия-нибудь „новые мысли“ так как вопрос этот уже давно, а последния 25—30 лет особенно оживленно, обсуждался в русской и иностранной литературе и на педагогических съездах, результатом чего явилось установление совершенно разработанных взглядов на то, *что* и *как* надо преподавать, считаю все же поднятие этого вопроса на страницах нашего журнала вполне актуальным, так как русская школа в этом отношении значительно отстала от западно-европейской, где, как сказано выше, вопрос о реформе физико-математического преподавания и раньше поднять и давно уже решен в опре-

деленном смысле и реформа проведена уже в жизнь в значительной мере.

Конечно, новыя идеи проникают в жизнь не легко и не без борьбы. Не только старая буква, но и старый дух еще очень сильны в нашей школе. С другой стороны в числе учителей эмигрантской русской школы не мало имеется, если можно так выразиться, „учителей военного времени“, педагогов не по профессии и тем менее по призванию, а педагогов по нужде, которые никогда и не задумывались над вопросами преподавания, а попросту „учили“ по Киселеву, Рыбкину и Шапошникову с Вальцевым, считая свои учительские обязанности этим вполне исчерпанными. А в результате такой, напр., конфуз: из 10 хорошо окончивших русскую классическую гимназию юношей и девушек, только 2 девушки выдерживают поверочное испытание при польской комиссии, а 8 проваливаются, так как „хорошо“ зная курс математики средней (классической) школы „по Киселеву“, они не только не знали ничего о „функциональной зависимости“, но даже и не слыхали таких слов; не имели ни малейшего представления о „графическом изображении“ и т. д.

Здесь следует отметить, что польские средние школы, только недавно переделавшиеся из бывших русских, уже поставлены в этом отношении в уровень с требованиями современной реформы. Это особенно неприятно подчеркивает отсталость русской школы, которая является наиболее многочисленной именно в Польше.

Прежде чем перейти к более подробному изложению вопроса, укажу здесь вкратце в чем заключается суть нововведений в области преподавания в средней школе физико-математических предметов: ее можно свести к следующим пяти пунктам:

I. Изменение цели обучения математики и физики в средней школы — за каковую должно признаваться прежде всего поднятие общего развития учащегося, в связи с установлением того, что средняя школа есть прежде всего, независимо от своего типа, школа обще-образовательная. Науки же физико-математические являются наиболее могучим орудием общего развития человека, — взгляд ныне твердо установленный в противовес устарелому, хотя все еще сильному мнению, что таковым орудием являются науки так наз., гуманитарные, с древними языками включительно,

II. Изменение методов преподавания, которые должны

носить более реальный (жизненный), наглядный характер: индуктивный метод изложения, графики, введение элемента исследования (функциональной зависимости), лабораторные занятия, исторический элемент в изложении и т. п.

III. Установление более тесной органической связи между отдельными математическими предметами, т. е. превращение многих математик в одну математику, с одной стороны и между математикой и другими физико-естественными предметами, с другой. „Математика не только наука, но и орудие науки."

IV. В связи с этим изменение программ, т. е. объема и порядка изложения того матерьяла, который должен быть изучен в средней школе, как минимум, причем в новые программы включено многое из того, что считалось прежде входящим лишь в курс школы высшей (напр., основы учения о функциях, начало теории чисел, аналитическая геометрия и т. д., в физике, в частности, учение об энергии, о деформациях эфира, о строении вещества и т. п.).

V. Наконец в связи с п. I, сглажена в значительной степени разница между школой классической и реальной. На первой ступени (первые 4 класса) обе школы должны быть совершенно идентичны, причем в бывшей классической преподавание физико-математических предметов усиливается. На второй ступени разница имеется, но значительно уменьшена по сравнению с прежним, путем опять таки приближения школы классической к реальной.

I. О преподавании математики

Переходя теперь к более детальному рассмотрению вопроса, займемся в первую очередь вопросами о преподавании чисто математических предметов в средней школе. И прежде всего выясним

1. Недостатки старой школы. Учитель средней школы, выпуская своего питомца в жизнь или в высшую школу, не следит за ним дальше и не знает, насколько полученное им в средней школе математическое образование исполнило свое назначение, — развить ученика и подготовить его к хотя бы полусамостоятельной работе, каковую требует от своего слушателя высшая и особенно высшая техническая школа.

Но если учитель средней школы не знает, что вышло из его ученика, то очень хорошо знает это учитель высшей шко-

лы, на печальном ежегодном опыте своих занятий с „первокурсниками“ убеждавшийся, как мало подготовленными приходили к нему в аудиторию и лабораторию даже лучшие ученики средней школы. Мои коллеги по высшей школе знают, как озадачивало нас такое печальное положение вещей и как необходимой чувствовалась коренная реформа преподавания физико-математических предметов в средней школе. Считаясь с необходимостью получить в свои аудитории более подготовленный элемент, высшая школа требовала на конкурсных экзаменах много больше того, что давала своему абитуриенту средняя школа. — Затем, так как положение вещей не улучшалось, а с каждым годом все ухудшалось, то перед войной среди профессоров возникла даже мысль о необходимости создания какого-то подготовительного перед первым курсом семестра („Zwischensemestr“). —

Неподготовленность абитуриентов проявлялась не только в недостаточном объеме полученных ими в средней школе физико-математических знаний, — это было бы еще пол беды, а в недостаточном математическом развитии, в невладении необходимыми методами исследований научно-технических вопросов.

Хорошо окончивший, „с круглой пятеркой“ по математике и физике абитуриент, благополучно прошедший сквозь Сциллу и Харибду экзаменов на аттестат зрелости, благополучно решивший письменно „присланную из округа“ задачу, в которой, как в скачках с препятствиями, понаставлено в каждой строчке по несколько „заковык“, — беспомощно останавливался перед разрешением самого простого вопроса из области физики или той же математики, где требуется применить не умение выворачиваться из хитросплетенных фраз и уравнений, а самые простые, элементарно простые методы исследований. И наряду с этим он получал в средней школе много или совершенно ненужного или излишне развитого математического материала, как напр., точнейшие логарифмические вычисления, оперирование с запутаннейшими алгебраическими выражениями, содержащими многоэтажные радикалы и логарифмы, сложные и всегда точнейшие тригонометрические преобразования и вычисления и т. п. — Все это, на что в средней школе тратятся годы мучительного труда, сейчас же по окончании средней школы основательно забывается и никогда не бывает нужно ни студенту, ни потом инженеру. — Автор настоящих строк за свою более чем 25-летнюю техническую деятельность, и притом по преимуществу в области научно-теоретической, разработал не один проект, произвел не

одну вероятно сотню подчас весьма сложных вычислений и никогда не пользовался таблицами логарифмов, годы мирно лежавших нетронутыми на одной из „архивных“ книжных полок. Но зато все время имел дело с логарифмической линейкой без которой технику, начиная с первых дней студенчества, буквально шагу ступить нельзя и о которой кончающие среднюю школу, а у нас к сожалению очень часто и студенты, не имеют ни малейшего понятия, равно как и о графиках, столь необходимых в практической математике.

Но оставим пока технику математики, так как нас интересует не только она и по преимуществу не она, а перейдем к постановке преподавания математики в более широком значении и для этого прежде всего выясним, какова

2. Цель преподавания математики в средней школе?

„Ни один предмет не способен оказать столь благотворного влияния на умственное развитие, как правильно поставленное математическое образование“, говорит Эмиль Борель.

Основной задачей*) средней школы является общее развитие ее питомцев. Средняя школа должна выпустить в жизнь общеобразованных, развитых молодых людей, способных сознательно подойти ко всякому вопросу, который встретится им в жизни, знающие, лучше сказать, понимающие, как надо его исследовать и могущие в пределах имеющихся у них уже специальных знаний произвести это исследование.

Второй, также весьма важной и обязательной, но все же не основной задачей средней школы является подготовка ее питомцев к специальной школе высшей. Я говорю к „специальной“, так как неспециальной высшей школы, т. е. высшей школы общеобразовательной, не существует. Не только отделения политехникумов, но и факультеты университетов суть специальные школы. Высшая школа выпускает всегда специалиста, часто весьма узкого и тем менее общеразвитого, чем меньшее общее развитие дала ему школа средняя.

От основной своей задачи средняя школа ни под каким видом отступать не должна. Всякий уклон средней школы в сторону той или иной специализации должен почитаться извращением идеи средней школы. И если требования жизни заставляют

*) Ниже я имею все время в виду задачи образовательные, а не воспитательные средней школы. Весьма важные воспитательные задачи средней школы мною здесь совершенно не затрагиваются.

нас отступать от этого общего положения, то это должно делаться скрепя сердце, в минимально необходимом размере и только уже начиная со второй ступени. Первая же ступень безусловно должна быть общеобразовательной. Различные „низшие технические, сельскохозяйственные и т. п. училища“ являются с моей точки зрения преступлением и перед детьми, и перед народом. Такие учебные заведения должны быть по закону о всеобщем обязательном обучении безусловно запрещены, поскольку они заменяют собою низшую общеобразовательную школу.

Имея в виду свою основную цель, средняя школа должна разработать соответственно свои программы и методы обучения: развить те учебные предметы, которые при надлежащей их постановке способствуют наибольшему развитию учащихся. А таковыми по моему глубокому убеждению являются прежде всего науки физико-математические, если только они, особенно математика, будут освобождены от схоластического содержания и целью обучения математике, не будет только, как оффициально выставлялось прежде: „усвоение последовательности и логичности выводов и доказательств“, но усвоение математики, как науки и величайшего научного метода „миропознавания“ *). „Главная цель обучения математике — это развить известные способности ума“ говорит Пуанкаре**).

Таким образом целью преподавания математики в средней школе является, с одной стороны, научить ученика правильно мыслить, научить его понимать функциональную зависимость между различными величинами и, наконец, научить его методам математического ее изучения, исследования, и научить его применять математические методы исследования к явлениям жизни природы и по возможности человека. Известный реформатор в области преподавания математики в Германии проф. Клейн***) в числе 3-х основных целей математического образования считает: „Усвоение значения математического метода для познания природы и современной культуры вообще“.

Таковы общие задачи — цели математического образования, даваемого средней школой. Отдельные отрасли математики имеют

*) Из доклада проф. П. А. Некрасова на съезде преподавателей физ.-хим. наук средних школ Москов. Учеб. Округа в 1899 г.: „О цели и значении преподавания математики в гимназиях“. Физико-математ. Ежегодник 1900 г. „Отдел педагогический“ стр. 439.

**) „La science et l' hypothèse“.

***) F. Klein. „Elementarmathematik vom Höherenstandtpunkte aus“. Teil I, стр. 43.

кроме того свои специальные задачи, о которых сказано ниже, при разработке программ; укажем здесь лишь на колоссальное общеобразовательное значение геометрии, развивающей в учениках, при надлежащей постановке, способность к пространственным представлениям.

3. Основы реформы преподавания математики. Каким же образом средняя школа может осуществить указанные цели преподавания математики?

Прежде всего надо признать, что та веками освященная постановка преподавания математики, которая имеется у нас и имелась до недавнего времени в З. Европе, не только не осуществляет указанных целей, а скорее достигает результатов прямо противоположных.

С испокон веков укрепился в наших школах, перешедший к нам с запада и Византии ортодоксальный александрийский метод обучения математике, особенно геометрии, превративший математику в один из самых непопулярных предметов школьного преподавания, причем полученное в школе отвращение остается на всю жизнь и отталкивает от математических занятий людей, которые при иной постановке дела с удовольствием ею занялись бы и которым она нужна. — В силу нелюбви к математике — схолостике, она плохо усваивается даже средними учениками и только дети, специально одаренные математическими способностями, которых тянет к математике, как прирожденного музыканта к гармонии звуков и живописца к гармонии красок, одолевают успешно школьную программу. — В результате и в среде родителей и даже в среде педагогов, а также и самих учащихся сложилось глубоко неправильное убеждение, что математика доступна только избранным натурам. — В настоящее время этот пагубнейший предрассудок начинает у нас понемногу искореняться. На западе, где новые методы преподавания математики уже давно вошли в жизнь, окончательно признано, что приобретение требуемых средней школой основ элементарной математики доступно всем лицам с нормальными умственными способностями. „Всякий ребенок, будет ли он одарен хорошими природными способностями, или нет, может свободно усвоить сумму этих знаний, подобно тому, как всякий может научиться читать и писать правильно, если не изящно“ *). — О том же говорит Н. Г. Лексин,

*) К. А. Лезан „Initiation mathématique.“ Имеется несколько русских переводов. Цитирую по переводу П. К. Шмулевича с 10-го французского издания, 1911 г. стр. 194.

указывая на основании личной многолетней практики, а также на основании данных психологии учащихся, что плохое понимание учащимися математики вообще и алгебры в частности является исключительно следствием неудовлетворительной постановки преподавания этого учебного предмета в школе" *). Автор настоящих строк на основании личного многолетнего опыта как с детьми, так и со взрослыми может подтвердить то же самое. В его практике не раз бывали случаи, когда люди, считавшие себя совершенно неспособными к математике и конечно не любившие ее, с удивлением открывали в себе „математические способности," заинтересовывались математикой, охотно занимались ею и умело прилагали ее затем к технике и другим наукам.

Но даже и в случае „одаренных математическими способностями" детей, успешно усваивавших курс средней школы, — результаты оказывались в большинстве случаев весьма плачевными. В добавление к сказанному мною во введении приведу еще свидетельство проф. П. А. Некрасова: „отчеты об испытаниях зрелости по математике в гимназиях также свидетельствуют, большею частью, что абитуриенты гимназий добросовестно исполнили по математике то, что от них требовалось учебными планами и программами. И однако результаты обнаруживаются самые печальные, как только такому математику приходится применить свои познания к самому простому конкретному научному факту. Наблюдения такой беспомощности в огромном числе встречались в Московском университете на экзаменах первокурсников у проф. В. Я. Цингера и А. Г. Столетова. На этих экзаменах я лично присутствовал в качестве декана и видел полную неразвитость студентов с математическою схоластическою подготовкою, как только простой вопрос ставит их в необходимость перенестись на почву конкретной действительности и проявить не одно только формальное развитие математических знаний" **).

Столь печальное положение вещей и явилось причиною того оживленного реформаторского движения в области преподавания, которым отличается конец истекшего и начало текущего столетий.

Реформа преподавания математики была при этом тесно связана с реформой школы вообще.

Реформационное движение пошло двумя главными путями. С одной стороны, отвечая требованиям практической жизни, явилось, если можно так выразиться, ультро-практическое течение

*) Н. Г. Лексин „Методика алгебры." 1916 г. стр., 3.

**) Из того же доклада. „М. Еж".

в деле реформы школы, требующее придания школе характера резко технического, чуть ли не ремесленного. С другой стороны, значительно более здоровое течение требовало, чтобы в школьном преподавании был значительно усилен элемент экспериментального ознакомления учащихся с явлениями и законами данной науки. Причем математика не исключалась из таких наук. Это течение требовало применения лабораторно-индуктивного метода проподавания.

Идеи эти нашли уже практическое осуществление в школах Запада и отчасти русских и дали блестящие результаты. Смело можно сказать, что в настоящее время ни один серьезный преподаватель математики не является противником этого метода. И если старые схоластические чисто теоретико-дедуктивные методы преподавания геометрии, алгебры и арифметики все еще крепко держатся в нашей школе, то это следует объяснить, как присущей делу инерцией, так и, к сожалению, неосведомленностью многих старых педагогов, а равно и „педагога военного времени“ в том, что происходит в области преподавания математики. — Духом консерватизма заражены не только наши школы. Так К. А. Лезан *) с едкой иронией указывает, что во Франции понадобилось 30 лет для того, чтобы идеи проф. Шарля Мерэ, о необходимости ввести в преподавании геометрии экспериментальный метод, были оффициально проведены в жизнь (декретом 27 июля 1905 г.), правда, без ссылки на автора метода. — На ту же инертность жалуется F. Enriques, известный сторонник коренной реформы преподавания математики в Италии. **)

Являясь сторонником экспериментального метода, F. Enriques особенно рекомендует его на первой ступени обучения; на второй же ступени (5—8 классы), он считает необходимым подчеркивать уже логическую стройность математических дисциплин; но и тут автор уделяет много места экспериментально дедуктивному методу, тем более, что нет тех бесспорных начальных положений, которые могли бы лечь в основу математики, в частности геометрии; аксиомы и определения Евклида не могут быть в настоящее время признаны за таковые. Того же взгляда на вопрос придерживается и Ф. Клейн.***) Выступая

*) Цитир. книга стр. 142—143.

**) Цитирую по имеющемуся у меня под руками польскому изданию, под заглавием: „Zagadnienja dotyczocy Geometrji Elementarnej. T. I и II.

***) F. Klein там же стр. 37—44.

против старого взгляда, что математика вообще только и может и даже должна излагаться дедуктивно, Ф. Клейн указывает, что это не отвечает ни историческому развитию математики, ни существу дела, так как исследования в области основ математики показывают, что „нет тех последних заключений и первых начал, которые могли бы доставить такому изложению математики абсолютную основу". — Оба названные крупные математика, не сочувствуя крайностям чисто технического изучения математики, не соглашаясь в этом отношении с английским реформатором Perry, все же считают введение в преподавании математики прикладного элемента весьма важным. — Особенно подчеркивает это Ф. Клейн. Он считает „прикладную математику необходимой составной частью всякого нормального математического образования". Причем это введение на математических уроках прикладного элемента должно начинаться возможно раньше, с первых классов школы. Математику, чисто теоретическую, без прикладной части, он уподобляет костному скелету животного без мускулов, нервов и сосудов.

Взгляд этот в настоящее время надо считать обще-признанным. Как далеки от удовлетворения ему наши учебники! Даже лучшие из них, новейшие,*) принявшие во внимание ряд нововведений, о которых будет говориться ниже, далеки еще от той жизненности, которую придает математике прикладная часть. Русские учебники и особенно сборники задач ждут еще своей коренной реформы. — Хочу здесь еще раз подчеркнуть, что в этом отношении легко впасть в другую крайность и придать учебникам утрированно практический характер, не пригодный для общеобразовательных целей. Боюсь, что некоторые заграничные, особенно американские учебники, сильно грешат в этом отношении.

Требование обращать особенное внимание на приложение математики к технике и другим отраслям науки, особенно физики, естественно влечет за собой требование *объединения различных обычно в наших школах так резко разделенных математических предметов в одну науку — математику*.

Здесь в первую очередь конечно нужно иметь в виду более тесную связь Алгебры с Геометрией, не говоря уже о Тригонометрии с Геометрией и Алгеброй. Тригонометрия вообще мог-

*) Напр. алгебра Долгушина, Лебединцева, тригонометрия Слетова и др.

ла бы не преподаваться как отдельный, самодавлеющий предмет. Такие предметы, как приложение Алгебры к Геометрии и Аналитическая Геометрия, на которые до сего времени в средней, особенно классической школѣ, почти не обращалось никакого внимания, должно быть значительно более развиты и, если можно так выразиться, пронизывать собою все преподавание математики, с младших классов начиная. С этой же точки зрения является необходимым развитие главы „о комплексных числах" при геометрическом их представлении (вектора).

Решительным сторонником такого объединения различных математик в одну математику является тот же Ф. Клейн*). Он не устает подчеркивать, что „Объединение различных областей (математики) в современном преподавании слишком мало проведено в жизнь", что „Геометрия и Арифметика являются в школе неестественно разделенными одна от другой", что „Аналитическая Геометрия, с тем основаным положением, что $y=f(x)$ представляет собою некоторую кривую, является, конечно, доступным пониманию ребенка уже на ранних ступенях и может и должна проникать собою все геометрическое преподавание". Того же взгляда придерживался и 2-й съезд русских преподавателей математики**).

Вместе с этим выделяется на первый план математического преподавания учение о функциональной зависимости и графическое представление функций, которое должно быть положено в основу программ и инструкций преподавания всех математических и физических предметов средней школы не только второй, но и первой, т. е. низшей ступени. „Понятие о функциональной зависимости и графический метод должны красной нитью проходить через весь школьный курс математики", говорят русские учителя***). — Польские школы в изданной министерством программе классических школ целью обучения математики ставят: приучить ученика замечать функциональную связь между известными ему явлениями, уметь выразить ее ма-

*) F. Klein „Elementarmathematik vom Höherenstandpunkte aus". Tom II „Geometrie" 2 Auflage 1919. Стр. 458—459.

**) Постановление 2-го съезда преп. матем. в 1914 г. в Москве. В постановлениях этих сказано, что „начала Аналитической Геометрии и Анализа считать безусловно необходимыми в курсе Математики средней школы всех типов". В польских школах не только реальных (природно-математических), но и классических (гуманистических) Аналитическая Геометрия введена, как обязательный предмет.

***) Матерьялы Организ. Бюро по подготовке 3-го съезда преподавателей математики в 1917—18 гг., не состоявшегося.

тематической формулой и исследовать получающуюся функцию*). Сейчас нельзя себе представить среднюю школу, ученики которой не изучают и не исследуют функций. А между тем мне приходилось до самого последнего времени встречать русские средние школы, ученики которых даже не слыхали таких выражений, как „функциональная зависимость", „график функции". И все еще излюбленные у нас казенные учебники Киселева и Рыбкина, даже в самых новейших своих изданиях, продолжают быть совершенно невинными в этом отношении. Но к чести русских педагогов надо сказать, что мысль о необходимости коренной реформы в этом отношении не только сказалась в декларативном заявлении, подготовляемом для 3-го съезда, но и реализовалась в издании ряда учебников, как например, Долгушина, Слетова, Лебединцева и других, некоторые из которых выдержали по два издания; к сожалению они не могут еще вытеснить „Киселева". Здесь интересно отметить, что русская научно педагогическая литература сразу же откликнулась на сознанную необходимость ввести в школьное преподавание учение о функциях и уже более 20 лет тому назад появилась в Физико-Математическом Сборнике статья проф. Виноградова „Основы учения о функциях" **), имеющая в виду специально удовлотворение назревшей потребности.

Все это коренным образом изменяет постановку преподавания и программы математики в средней школе. Многое из того, чего раньше в ней совсем не было, что считалось доступным только студенту высшей школы, считается в настоящее время обязательным для школы средней, доступным пониманию ученика средней школы и даже не старших, а младших классов. Таким образом программа средней школы значительно перерабатывается и притом значительно пополняется новыми отделами. В виду же того, что число учебных часов не увеличивается, а иногда, особенно для русской эмигрантской школы, даже уменьшается, т. к. приходится вводить ряд предметов, раньше в программах русских школ не бывших и берущих много урочных часов, — приходится подумать о сокращении программ за счет тех отделов, которые существенного значения не имеют.***) Это же со-

---

*) Program gimnasjum Państwowego wydzial humanistyczny, 1822 г. стр. 82.

**) Физик. мат. ежегодник, II год 1902 г. стр. 38—203.

***) Постановление 2-го московского с'езда преподавателей математики говорит о том же.

кращение программ необходимо также и для того, чтобы освободить их от схоластического балласта, вроде бесконечных точнейших логарифмических вычислений, столь любимых старыми учителями математики, сбавлявшими балл за одну неправильно снесенную с логарифмических таблиц цифру. Сюда же должны быть отнесены кубические корни, решение различных хитро составленных уравнений, запутанных задач и т. п.

Говоря о введении новых отделов и исключении некоторых старых, я имею в виду не механическое, чисто внешнее изменение программ, а коренную внутреннюю их переработку на совершенно новых началах.

Прежде чем приступить к разработке самих программ сведем к основным положениям все сказанное выше.

Выводы.

В связи с общепризнанными результатами критического пересмотра начал, которые должны быть положены в основу преподавания математики в средней школе, представляется необходимым:

1. Признавая за естественно-математическими науками огромное значение, которое они имеют в деле общего умственного развития учащегося — представляется необходимым усилить преподавание этих предметов, особенно в школе классической, и ввести эти предметы с низших классов школы первой ступени.

2. По тем же соображениям и принаравливаясь к психологии учащихся, а также исходя из современных воззрений на возникновение и развитие математических понятий и методов — в преподавании математики перейти от старого дедуктивного отвлеченного метода, к экспериментально индуктивному, наглядному методу, особенно в младших классах, лишь постепенно, по мере общего развития учащегося, вводя его в круг чисто логических построений, создающих стройную отвлеченную систему.

3. Имея в виду колоссальное значение математики, как орудия науки („каждая наука постольку наука, поскольку в ней имеется математика," говорит Э. Кант) и техники и вообще всякого исследования, а также в целях лучшего математического развития учащихся, признать необходимым, чтобы все математическое преподавание было проникнуто и объединено идеей „математического исследования," для чего особенно развить и не только в алгебре, но и во всех отраслях математики учение о

функциональной зависимости, с графическим представлением функций и с исследованием функций.

4. Полнота математического образования и лучшего проникновения духом математических методов исследования требует возможно большей связи отдельных математических предметов, пользуясь методами алгебры и арифметики для решения геометрических вопросов и обратно и развивая с этой целью дисциплины, объединяющие отдельные математические науки.

5. В связи с п. п. 3 и 4. является безусловно необходимым введение в курс средней школы всех типов аналитической геометрии и начал анализа. Преподавая их, как отдельные учебные предметы, в старших классах, следует методы, которыми они пользуются, вводить в употребление уже в младших классах школы 2-й ступени.

6. Для еще большего углубления учащихся в суть и значение математических методов исследования и для придания преподаванию математики необходимых жизненности и интереса, усилить в нем прикладную часть, беря для примеров применения и исследования математических формул явления из области физики и механики. В этом отношении является крайне желательным, почти необходимым, чтобы преподавание математики, физики и механики велось одним и тем же лицом.

7. Все это требует коренного пересмотра математических программ в целях введения в них новых отделов и исключения некоторых старых, что требует разрабстки новых, целостных, проникнутых вышеизложенными идеями программ.

8. При пересмотре программ необходимо сгладить слишком резкое различие между школами классической и реальной, путем приближения первой ко второй на второй ступени средней школы; первая же ступень должна быть совершенно одинакова для школ обоих типов.

Д. М Сокольцов.

8. IX. 23. Варшава.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1923
Číslo výtisku: 4
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 99 - 118

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

5-ый международный конгресс преподавателей средних школ.

Международное Бюро Национальных Союзов Преподавателей Средних Школ (Bureau international des fédérations nationales du personnel de l'enseignement secondaire public) возникло незадолго до мировой войны. Первый международный конгресс состоялся в Генте в 1913 г., затем, после перерыва, вызванного войной, — второй конгресс в Страсбурге (1920), третий в Париже (1921), четвертый в Люксембурге и, наконец, пятый в Праге (27—30 августа 1923 г.). Секретарем Международного Бюро является г. Beltette (адрес: M. A. Beltette. professeur. 131, Rue de Roubaix, Tourcoing (Nord) — France). Бюро издает Bulletin international, директором которого является г. Clavière (адрес: M. Jean Clavière, professeur, 28, Rue du Maréchal Foch, Malo-les-Bains (Nord) — France. Подписка на Бюллетень стоит 5 франков в год.

В Международное Бюро в 1922—23-уч. г., кроме уже упомянутых лиц, еще входили г. Zakavec, председатель Центрального Союза чехословацких преподавателей средней школы; г. Smok, вице-председатель, и г. Veitz, секретарь того же Союза.

Порядок дня, намеченный для занятий пражского конгресса, заключал в себе три вопроса: 1. Педагогическая подготовка преподавателей средней школы, 2. Моральное воспитание (вопрос предложен чехами) и 3. Отношения между школой и семьей.

Кроме этих вопросов, был предположен обмен мнений по следующим вопросам: a) Реформа средней школы; b) Женское образование; c) Матерьяльное положение преподавателей; d) Экзамены при окончении средней школы и права окончивших среднюю школу e) Международный обмен преподавателями и корреспонденцией; f) Признание дипломов средних школ заграницей; g) Конфедерация Работников Умственного Труда (C. T. I., т. е. Confédération des Travailleurs Intellectuels) при Лиге Наций; h) Международное законодательство.

В своих занятиях пражский конгресс строго придерживался следующей, заранее выработанной программы.

Понедельник, 27 августа. — В 9 часов: Частное совещание. В 15 часов: Посещение выставки по среднему образованию*). В 19 часов: Спектакль-гала в Национальном Театре.

Вторник, 29 августа. — В 9 часов: Торжественное открытие конгресса. В 11 часов: Прием в Городской Думе. В 15 часов: Первое деловое заседание. В 20 часов: Банкет.

Среда, 29 августа. — В 9 часов: Второе деловое заседание. В 15 часов: Осмотр Праги и посещение школ. В 20 часов: Банкет.

Четверг, 30 августа. — В 9 часов: Третье деловое заседание. В 15 часов: Закрытие конгресса.

По странам принимавшие участие в работах Съезда распределялись следующим образом: С. Штаты — 1 делегат, Бельгия — 6, Болгария — 1, Эстляндия — 1, Франция — 27, Англия — 4, Италия — 3, Югославия — 17, Латвия — 2, Люксембург — 3, Норвегия — 2, Австрия — 1, Польша — 3, Швеция — 1, Испания — 2, Турция — 2 и Чехословекия; все эти страны входят в Лигу Наций.

Всего на конгрессе присутствовало свыше ста делегатов. На пражском же конгрессе была принята в Международную Организацию Италия. Представители русских педагогических организаций в Праге, проф. В. В. Зеньковский и А. В. Жекулина, получили приглашение на банкет. В своем слове А. В. Жекулина засвидетельствовала перед учителями, собравшимся со всех концов Европы, сколь велика помощь, оказываемая Чехословакией русским детям и учителям и, высказывая пожелание успешной работы конгрессу, выразила надежду, что в не столь далеком будущем русские педагоги смогут принять по праву участие в работе международной организации.

Конгрессом были приняты следующие резолюции.

О подготовке преподавателей средней школы. Докладчиками выступали д-р Chlup, д-р Čížek, д-р Vaňura, д-р Veitz.

Заслушав доклады о педагогической подготовке, конгресс не видит возможности примирить различные точки зрения, выявившиеся в ходе прений. Конгресс полагает, что прежде всего от преподавателей необходимо требовать солидной общей культуры, соединенной с глубокими познаниями в области специальности каждого. Далее, конгресс полагает, что педагогическая подготовка, преподанная в согласии с духом каждого народа, его тра-

*) См. отчет о выставке в отделе хроники.

дициями и потребностями, опирающаяся на рациональное совмещение философских и исторических методов с практическими занятиями, может укрепить и развить природные педагогические дарования, которые продолжают оставаться основными качествами учителя.

О моральном воспитании. Докладчик г. J.-V. Klima. 1. Применяемые методы преподавания морали должны покоиться на уважении к свободе убеждений и мысли. 2. Что касается до самого способа преподавания, то конгресс полагает, что обучение в средней школе уже заключает в себе воспитательную и нравственную сторону. 3. Конгресс полагает, что преподавание морали должно направлять ученика по пути независимого и критического уважения к добру. 4. В программу старших классов необходимо ввести преподавание философии, включающее в себя не только психологию и логику, но также и критическое и беспристрастное изложение этических идей и метафизических теорий. 5. Преподавание морали должно быть поручаемо преподавателю специалисту по философии.

Об отношениях семьи и школы. Докладчики г. Pithardt и г. van Damme.

Конгресс приветствует сотрудничество школы и семьи, которое может положить начало братскому общению между отдельными школами и, вообще, чрезвычайно помочь средней школе. Но сотрудничество семьи не должно превращаться в прямое вмешательство в распорядок школьной жизни и тем более вести ко вмешательству в вопросы назначения и смещения преподавателей.

С. К.

БИБЛИОГРАФИЯ.

Иван Тутышкин. Трудовая школа. Психологические обоснования. Лейпциг 1923 г. 160 стр.

Г. Тутышкин написал небольшую, но очень интересную книжку о трудовой школе. Как можно заключить из предисловия, г. Тутышкин был лектором на учительских курсах и съездах и хорошо знает советскую школу. Живое педагогическое чутье, здравый смысл и достаточный опыт позволили г. Тутышкину отнестись критически к тому, что представляет сейчас Трудовая школа в России. Будучи поклонником Трудовой школы («школа должна явиться организованной педагогически трудовой общиной». Стр. 148), г. Тутышкин с тем большей убедительностью раскрывает ошибки советского школьного строительства. Две центральных идеи — и, конечно, совершенно верные — лежат в основе этой критики. Прежде всего, г. Тутышкин выдвигает ту совершенно бесспорную идею, что Трудовая школа вовсе не есть школа **физического труда**; педагогически ценным является «творческий» труд, понятие которого довольно удачно развито г. Тутышкиным в его книге.

Сведение трудового воспитания к физическому труду справедливо характеризуется здесь как «огромная нелепость». Еще важнее в педагогическом отношении вторая идея, выдвигаемая г. Тутышкиным: задачей трудовой школы является создание трудовой **личности** (стр. 10): «создание творческой личности путем трудового процесса — вот завет трудовой школы в нашем понимании», гласит другая формула (стр. 40). Эту мысль, особенно важную в связи с тем узким практицизмом, который искажает самую идею трудовой школы, г. Тутышкин много раз и очень удачно развивает в своей книге.

Г. Тутышкин — убежденный противник педагогического интеллектуализма (или по его неудачной формуле — «рационализма»): «современная педагогика, замечает он, становится эмоциональной педагогикой» (стр. 95). На эту тему г. Тутышкиным написано не мало хороших страниц.

Об одном лишь приходится пожалеть при чтении книги — автор недостаточно знает психологию (хотя и назвал свою книгу странным подзаголовком: «психологические обоснования»): так, излагая — по курсу логики (!) проф. Челпанова — результаты экспериментального изучения мышления, г. Тутышкин отождествляет понятие нечувственных актов знания с понятием бессознательных процессов мышления; это и неверно и ничем необосновано. Иногда г. Тутышкин пробует, достаточно неудачно притом, высказывать собственные психологические идеи — напр. о природе воли (стр. 102); интеллект у него тут же оказывается «особой

формой воли, к чему уже подходил и сам Вундт». Последнее тоже совершенно неверно. Очень часто приходится наталкиваться на дурной язык... Однако, в книге так много живых наблюдений, так правильно развивается педагогическая оценка трудовой школы, что ее с интересом и пользой прочтет всякий, кто интересуется проблемами новой школы.

Проф. **В. В. Зеньковский.**

Проф. Ф. Шнеерсон. Психология интимной жизни ребенка. В 4-х частях. Берлин 1923 г. 395 стр.

От души должно порадоваться появлению на свет книги Ф. З. Шнеерсона, — здесь впервые мы находим экспериментальное использование нового понимания фантазии, как органа эмоциональной сферы. Это понимание я защищаю во всех своих работах, начиная с 1914 года, и мне особенно приятно видеть в печати исследования Ф. З. Шнеерсона, начало которого приходится еще на время моего пребывания в России. Я тогда уже знал об экспериментальной ценности принятого Ф. З. Шнеерсона метода изучения эмоциональной сферы через анализ работы фантазии; ныне в книге Шнеерсона есть много нового и ценного.

Первая часть дает общий очерк психологии эмоций и фантазии; в этой части перед читателем развертывается интересная и яркая страница из современной психологии. Нельзя только не пожалеть, что автор не углубил новых построений, не связал их с тем напр., что дает работа Майнонга (Annahmen) или Майера (Ueber das emotionale Denken) Будучи психопатологом по своей специальности, Ф. З. Шнеерсон осторожно не входил в проблемы теоретической психологии, но об этом все же приходится пожалеть, так как новое понимание фантазии только ведь **формируется** в наши дни, его совсем нельзя считать сложившимся и законченным. Часто Шнеерсон упрощает проблему — и это тем более досадно, что он из своих наблюдений и анализов вынес глубокое убеждение в верности основной идеи в новом понимании фантазии.

Очень ценно, хотя и ждет еще дальнейшего развития, то, что дает Ф. З. Шнеерсон во второй части своей работы «Новые методы и принципы исследования». Большой ценностью отличается наиболее оригинальная и интересная 3-я часть работы, носящая подзаголовок «Наука о словесности детского возраста; теория поэзии детства». Конечно, материалы, собранные автором, еще недостаточны для решения, а иногда даже и правильной постановки возникающих здесь чрезвычайно важных и для психологии и для педагогики проблем; но все же часть эта читается с захватывающим интересом. Есть спорные утверждения автора, кое с чем я лично не могу согласиться, — но не надо забывать, что перед нами **первое** исследование интимной сферы ребенка в духе нового понимания фантазии.

Четвертая часть («эмоциональное творчество душевно ненормального ребенка») имеет более специальный характер.

Оценивая в целом работу г. Шнеерсона, надо признать, что она имеет **выдающееся** значение для психологии детства и даже для общей психологии. Эмоциональной сфере принадлежит основное место в системе психических сил, — это центральная сфера в нас; между тем то,

что доныне писалось об эмоциональной сфере, за немногими исключениями, было так поверхностно, тускло! В последнее время много ценных данных в этом направлении дает психопатология, но все же необходимо изучать эмоциональную жизнь нормальных в психическом отношении людей. Работа Шнеерсона дает прекрасный образец чисто психологического изучения эмоциональной сферы.

Книга представляет большой интерес и для педагогов и мы от души желаем ей широкого распространения.

Проф. **В. В. Зеньковский.**

Tagebuch eines halbwüchsigen Mädchens. Internationaler Psychoanalytischer Verlag. Leipzig. Wien. Zürich 1922. 189. S.

Г-жа Гуг Гельмут, принадлежащая к школе Фрейда, издала дневник девочки, которую ей пришлось знать, когда ей исполнилось 19 лет, и которая скончалась во время войны. Дневник обнимает период от 11 до 14½ лет, т. е. как раз время пробуждения половой психики. По замечанию Фрейда, приводимому в предисловии, «никогда еще не было возможности заглянуть с такой ясностью и точностью в душевные движения, отмечающие развитие девушки нашего общества и нашей культуры в годы перед наступлением половой зрелости». Эти немного преувеличенные слова Фрейда верно, однако, отмечают главную ценность изданного дневника, потому что мы имеем здесь дело с первоисточником; возможность его научного использования ослабляется только тем, что сама личность автора дневника, внешние биографические данные остаются почти неизвестными. В предисловии к 9-му изданию дневника г-жа Гуг-Гельмут сообщает правда, некоторые данные, но они все же слишком недостаточны для того, чтобы осветить все вопросы, возникающие при чтении дневника.

Фрейд и его пылкие последователи не упускают ни одного случая, чтобы искусственно даже связать с их построениями решительно все движения в душе. Только этим в сущности и может быть объяснено то, что настоящий дневник издан в серии психоаналитических изданий. По существу же здесь никакой связи нет. В дневнике время от времени выступает материал, характеризующий пробуждение полового сознания у девочки, но все это как то теряется в картинке, развертывающемся перед читателем. Сама г-жа Гуг-Гельмут отмечает, что «половая тайна у девочки является больше предметом интеллектуального, чем чувственного любопытства» (S. VIII); еще раньше она указывает, что автор дневника не нуждалась в психоаналитическом лечении. В виду крайней односторонности Фрейда и его школы приходится лишь пожалеть, что этот дневник увидел свет в серии психоаналитических изданий, — это многих отпугает от него. Между тем, для психологии отрочества и юности, страдающей как раз чрезвычайной скудостью материала, дневник представляет большую ценность. Психологи и педагоги не пожалеют, углубившись в страницы дневника.

В. В. З.

Dr. Jaroslav Kallab. Historický vývoj sociální péče o mládež. V Brně 1923.
Univ. prof. Dr. A. Miřička (Praha). Péče o mládež soudně stíhanou. V Brně 1923.

Обе книжки представляют собой воспроизведение лекций, прочитанных авторами в цикле лекций — «О ребенке, требующем охраны и попечения» — в августе 1922 года в связи с выставкой социального попечения о молодежи в г. Брно. Обе они принадлежат перу выдающихся чешских юристов и авторитетных деятелей в области охраны молодежи.

Проф. Каллаб дает в своей лекции краткий, но весьма яркий очерк истории организации попечения о молодежи, начиная с античной эпохи и кончая современностью. Автор вполне убедительно показывает, что общественная забота о молодежи, нуждающейся в попечении, как особая отрасль социальной политики, представляет продукт нового времени („jest poměrně mladým výtvorem hospodářských, kulturních a mravních podmínek našeho života." Стр. 4).

Он отмечает, поскольку это возможно в рамках краткой лекции, основные этапы эволюции институтов попечения о молодежи в частности роль церкви особенно в средние века. Заслуживает внимания нередко повторяющийся в истории факт несоответствия между провозглашаемыми официально принципами и действительностью. Так, французская революция впервые признала заботу о нуждающейся в попечении молодежи государственной обязанностью. Практически же она уничтожила и те скромные зачатки социального попечения, которыми Франция располагала („Prakticky velká revoluce rozvrátila i ty skrovné počátky sociální péče, jež Francie měla." Стр. 11.)

Проф. Каллаб указывает, что организация социального попечения о молодежи в настоящее время встречает отпор с двух противоположных сторон. Одни отвергают его потому, что рассматривают жизнь как борьбу, в которой более слабый обречен на гибель. Поэтому забота о спасении индивидов, менее приспособленных к жизни, ведет, по их мнению к вырождению народа. Другие усматривают в случаях, вызывающих необходимость мер социального попечения, только симптомы господствующего капиталистического хозяйственного строя и видят выход лишь в социальном перевороте. Сам автор, не преувеличивая роли социальной политики, все же определенно признает ее положительную роль.

Проф. Миржичка посвящает свою лекцию вопросу о мерах в отношении малолетних правонарушителей. В основу лекции положено изложение основных начал, намеченных к осуществлению Чехословацким проэктом закона о судах для малолетних. Проэкт этот прежде всего повышает возраст абсолютной невменяемости с 10 до 14 лет, а ответственость юных лиц в возрасте от 14 до 18 лет ставит в зависимость от признания судом умственной и нравственной зрелости юного подсудимого. Меры попечения в отношении молодежи могут быть, по проекту, принимаемы и в тех случаях, когда уголовное преследование окончилось оправдательным приговором, если при этом обнаружена беспризорность малолетнего. В этих случаях соответственные меры принимает опекунский судья (soudce poručenský). Главными мерами попечения о беспризорных детях являются попечительный надзор (ochranný dozor)

и попечительное воспитание (ochranná výchova). Проф. Миржичка совершенно справедливо признает, что в области борьбы с преступностью и беспризорностью молодежи первенствующее значение имеют не столько законы и правила, сколько личный состав деятелей, руководящих этой борьбой. «Not measures but man», как говорит английское присловье. Отсюда признание необходимости специальной подготовки детских судей. «Здесь еще недостатчно располагать юридической эрудицией. Настоящим bon juge может быть лишь тот, кто понимает значение социальной работы. А последняя является работой повседневной, мелкой и иногда неблагодарной. Детский судья должен подробно входить в обсуждение каждого случая и не должен рабтать по шаблону »nesmi pracovati šablonovitě« (Стр. 7) Неменьшее значение имеют и те органы, которые призываются в помощь детскому судье в качесте попечителей о малолетних. Эта работа в помощь суду уже в настоящее время осуществляется в Чехословакии. Так, по данным, приводимым автором, в течение 1918-1921 года специальнсе бюро при Пражском уголовном суде (úřadovna pro péči o mládež) имело на своем попечении 770 малолетних. Жизненная обстановка была расследована в 664 случаях, в 194 случаях был учрежден попечительный надзор. 154 малолетних было отдано в ученье или на работу, 275 было размещено в различных попечительных учреждениях, 154 были снабжены одеждой, в 57 случаях была оказана денежная помощь. И только в 54 случаях были получены неблагоприятные сведения о поведении молодежи. принятой на попеченье. (Стр. 12, 13).

Все эти данные показывают, что и в области социальной политики, в частности в области борьбы с детской беспризорностью и преступностью, Чехословацкая Республика вступила на правильный путь, намеченный оправдавшим себя опытом С. Америки и Англии.

Ал. Маклецов.

Karel Velemínský. *L. N. Tolstoj jako pedagog. Praha, nákladem Ústředního nakladatelství a knihkupectví učitelstva československého v Praze (—„Naše škola", knihovna pokrokové práce učitelstva československého. Ročník X., svazek 3). 1923. 8°, 172 стр. Цена 18 Кч.*

Монография «Толстой, как педагог» принадлежит перу К. Велеминского, уже раньше известному по ценной вводной статье «Л. Н. Толстой, его развитие и педагогическая деятельность» к чешскому изданию педагогических статей Л. Н. Толстого *).

Автор в 1910 году лично собирал материал о педагогической деятельности Л. Н. Толстого в Москве и Ясной Поляне; этим объясняется, что он в своей книге обнаруживает исключительное знание русской литературы, относящейся к избранной им теме.

---

*) См. L. N. Tolstoj: Články paedagogické. L. N. Tolstoj, jeho vývoj a činnost paedagogická. Úvodem napsal K. Velemínský, Praha 1912. Рецензия в России была дана Н. Бахтиным в Педагогическом Сборнике, 1913 г. № 4, стр. 538.

Книга дает обстоятельный обзор педагогической деятельности Толстого, главным образом, первых двух периодов — 60 и 70 гг., сравнительно мало затрагивая последний период, тесно связанный с общими религиозно-философскими воззрениями Толстого.

В первой главе автор останавливается на вопросе о личных отношениях Толстого к школе, оставаясь, в общем, в рамках известных биографических данных. Глава вторая посвящена ясно-полянской школе. Эта глава представляется нам особенно удавшейся автору. В сжатом очерке даны исчерпывающие сведения об организации яснополянской школы, приемах воспитания и методах преподавания в ней. Мы считаем очень существенным указанием автора на **опытный характер** яснополянской школы, поставленной в исключительные условия, что сам Толстой недостаточно ясно сознавал.

Совершенно верно указание на то, что Толстой являлся исключительным идейным руководителем школы, но не ее организатором. Пропасть между школой его времени и идеями свободного воспитания, применявшимися по отношению к небольшой группе учеников яснополянской школы, была очень велика, и для Толстого, стоявшего в стороне от практического школьного дела в государственном объеме, не возникало вопроса о постепенном преобразовании русской школы. Поэтому понятно, что русская педагогическая мысль только позже вернулась к идеям Толстого, когда в самой школьной жизни уже были достигнуты значительные успехи.

В третьей главе дан подробный обзор журнала «Ясная Поляна» и его книжек. В ней автор уделяет особенное внимание известным толстовским книжкам для чтения, выходившим в приложении к журналу. Появление в них детских сочинений автор считает историческим явлением в развитии мировой детской литературы.

В части касающейся отзывов современной критики о журнале «Ясная Поляна» мы думаем, что автор ошибается, предполагая, что Толстой не подозревал Н. Г. Чернышевского в авторстве известной статьи об «Ясной Поляне» в «Современнике». Именно Н. Г. Чернышевскому Толстой лично послал 3 февраля 1862 г. первую книжку «Ясная Поляна», прося внимательно прочесть и сказать искренно и серьезно мнение в «Современнике». При обзоре критических отзывов об «Ясной Поляне» следовало бы отметить отрицательное отношение к журналу Толстого руководящего педагогического журнала того времени «Воспитание», в котором сотрудничали Ушинский, Редькин и другие *).

Оценка журнала «Ясная Поляна», данная К. Велеминским, представляется нам, в общем, верной. Он подчеркивает стремление Толстого пойти «лабораторным» путем в выработке новых приемов воспитания и образования, особенно выделяя его стремление изучить чисто социологически среду, из которой должна вырости сельская школа и которой она должна служить. Удачно выдвинуто положенне, что Толстой пытался доказать непригодность для крестьянской России школьных форм, выработанных на Западе в применении к городской культуре. Сам автор

*) См. статьи **С. Протопопова,** в «Воспитании» за 1862 г., № 8 и за 1863 г. № 1.

признает, что для своего времени педагогические взгляды Толстого не могли быть проведены в жизнь. «Опытная школа, какой была школа яснополянская, не могла явиться руководящим образцом при общей организации русской школы» (стр. 73).

Глава четвертая говорит об «Азбуках» и «Книгах для чтения» Толстого 70-х гг. Автор придает им весьма большое значение и отмечает их значительное влияние на характер чешских детских хрестоматий и книг.

Следующая, пятая, глава охватывает весь остальной период педагогической деятельности Толстого. После обстоятельных первых глав, эта часть представляется слишком беглой. Известная статья «О народном образовании» 1874 г. заслуживала-бы более детального рассмотрения. В частности, нам думается, здесь было бы уместно, говоря о полемике, поднявшейся в русской печати вокруг этой статьи Толстого, попытаться выяснить, почему передовые русские педагоги так отрицательно отнеслись к взглядам Толстого. Особенно для западного читателя, незнакомого достаточно с историей русской общественной мысли, это обстоятельство должно показаться странным.

Если вспомнить, с каким воодушевлением с 60-х гг. русская интеллигенция отдалась делу народного образования, то станет понятным, как больно должно было восприниматься в русской обстановке огульное отрицание Толстым всего, что было сделано, в трудных условиях русской жизни, для школы. Не удивительно поэтому, что здоровое ядро педагогических взглядов Толстого было заслонено этим привходящим моментом. Надо помнить, что идея свободной школы, в той форме как она рисуется нам теперь, могла бы практически, и то до известной меры, найти себе применение в совершенно иной обстановке школьной жизни, чем современная Толстому. Не удалось автору в достаточной мере выявить и эволюцию педагогических воззрений последнего периода, начиная с 80-х гг.

Глава шестая, озаглавленная «От Руссо к свободной школе», устанавливает место Толстого в ряду педагогических мыслителей и его влияние на педагогические воззрения и школьную практику в России и на западе. Автор здесь обнаруживает большую осведомленность в развитии русской педагогической мысли. Он отмечает элементы педагогических взглядов Толстого у Белинского, Добролюбова и Писарева, указывает на общность взглядов на воспитание Толстого и Ушинского, знакомит с практическими достижениями в народном образовании бар. Корфа и Рачинского и переходит затем к позднейшим течениям русской педагогики, связанным с идеями Толстого, доводя их до настоящего времени. Особенно большое внимание уделено К. А. Венцелю и его «дому свободного ребенка».

Для нас в этой главе особенную ценность представляет та часть, где К. Велемнинский говорит о влиянии Толстого на чешскую педегогическую мысль и практику. Это влияние было весьма значительным, пожалуй, более значительным, чем в России. В 1887 г. появилась статья «Яснополянская школа графа Льва Николаевича Толстого» Яна Мразика (Jan Mrazík,) в «Чешской школе», которая обратила внимание чешских педагогов на взгляды Толстого. Затем делу ознакомления с педаго-

гическими воззрениями Толстого особенно содействовали статьи Іосифа Улеглы (**Josef Úlehla**) и Іосифа Чернаго (**Josef Černý**) последнему принадлежит и перевод педагогических статей Толстого, вышедших в 1897 г. Влияние Толстого проникло и в чешскую школу, отразилось на книгах для чтения и детской книге вообще, внеся в нее элементы реализма.

В последней, заключительной, главе автор подводит итоги своему исследованию, ставя Толстого в ряд с Коменским, Руссо и Кей.

«Для нас (чехов), — говорит К. Велеминский о Толстом, — его педагогическая деятельность памятна и тем, что он был самым оригинальным русским мыслителем - педагогом, единственным славянским педагогом - воспитателем своего времени. к голосу которого прислушивался весь мир. После Коменского появился снова реформатор, проповедующий любовь и братство.

К книге приложена библиография, к которой оставалось бы немногое дополнить.

В целом книга К. Велеминского является ценным вкладом в педагогическую литературу о Толстом. У нас на русском языке работы подобного рода о Толстом, как педагоге, нет; это—объктивное научное исследование, дающее полное представление о взглядах и деятельности Толстого в педагогике. Поэтому мы уверены, что книга будет в свое время переведена и на русский язык.

А. Бем.

Свободно воспитание. Орган за педагогическа куптура. Редактор Димитр Т. Кацаров. София. 1923. Май — июнь № 9—10. Изд. к-тва «Возрождение».

Не случайно болгарский журнал, закончивший 9 - 10 книжкой год своего существования, носит то же наименование, как и выходивший в России журнал под редакцией И. И. Горбунова - Посадова. И по задачам своим, и по характеру он очень напоминает русское издание, не без влияния которого он, вероятно, и возник.

№ 9 - 10 в значительной мере уделяет внимание Монтессори и ее системе. Открывается журнал общей статьей о Монтессори, затем идет перевод из нее «Свобода, как принцип образования» и две статьи ей посвященные: M. Vali — «Дух системы Монтессори» и M. Drumnond — «Психологические основы метода Монтессори». Две статьи посвящаются Рабиндранату Тагору: Elisabeth Huguenin — «Тагор, как воспитатель» и C. F. Andrens Shatiniketan — школа Рабиндраната Тагора». Отметим еще статью Л. Н. Толстого—«Воспитание и образование». Вопросам о новых методах преподавания посвящена статья Al. Woods, »Unhandme Greybeard Loon« «О свободной школе в Англии» и F. Buison «Педогогическое движение в Америке». Вопросу о ребенке и драматическом исскустве уделяют внимание две статейки Ad. Appia и Ad. Ferrière.

К сожалению, болгарский журнал пользуется почти исключительно иностранным переводным материалом и не дает представления об опытах свободного воспитания в Болгарии.

А. Б.

Русские педагогические журналы.

Вестник Просвещения. Ежемесячный журнал Московского Отдела Народного образования. 1923 г. № 1, январь, 202 стр. № 2, февраль, 196 стр. № 3, март, 214 стр.

Оффициальный орган московского отдела народного образования **(МОНО)** обладает в большой мере всеми недостатками оффициальной советской литературы; в нем царит оффициальный оптимизм при оценке деятельности органов народного образования и налет благодушия даже там, где приводимые им же факты дают тяжелую картину школьной разрухи. Но все же в журнале рядом со статьями советских чиновников встречаются и деловые статьи педагогов, которые проливают свет на истинное положение дела.

Сначала остановимся на некоторых статьях первого типа. В № 1 находим статью Е. Медынского «Педагогика идеалистическая и педагогика марксистская» (№ 1, стр. 1-9). Автор нападает на идеалистический характер педагогики, переоценивающей воспитывающее влияние личности воспитателя и руководящих педагогических идей. С точки зрения марксиста воспитание следует определить «как совокупность всех внешних воздействий на личность и общество: влияний со стороны всего окружающего мира — со стороны природы, экономических, бытовых и пр. условий». Это определение ему понадобилось, чтобы затем упрекнуть педагогику во внеклассовом характере своих построений. Разве это не преступление: «воспитатель старается затушевать принцип разделения общества на классы, внушая детям, что все люди братья, что все дети равны, а жизнь властно на каждом шагу показывает детям господство этого классового принципа в нынешнем обществе». Понятно, что автор с классовой точки зрения считает ошибочным провозглашение в России единой школы и радуется, что на практике Наркомпрос от этого пережитка идеалистической педагогики отказался. Таким образом, классовый принцип, проводимый в школе высшей, должен, очевидно, распространиться и на среднее и низшее образование. Правда, статья Е. Медынского пока печатается в порядке дискуссионном, но появление ее на страницах оффициального органа **МОНО** симптоматично. Стремлением сломить старую идеалистическую педагогику внедрением в школу классового начала проникнуты и статьи П. Шимбарева «Политическое воспитание в школе» (№ 1, стр. 10-20) и М. Пистряка «Комсомол и школа» (№ 2, стр. 13-21).

Чрезвычайно характерной является для защитников оффициальной идеологии попытка обосновать «политический» характер школы ссылкой на практику дореволюционной школы. «Царское правительство придавало

огромное значение, так называемому, религиозно-нравственному воспитанию и заставляло школу извращать науку в целях внедрения в головы учащихся идей самодержавия и православия — «говорит П. Шимбарев. Вы думаете — это говорится в осуждение царского правительства? Вовсе нет, с него то и должно брать пример. «Отныне не может быть никакого противоречия между задачами школы и потребностями пролетарского государства, школа должна воспитывать будущих граждан пролетарского государства и всю систему воспитания и образования перестроить согласно этого принципа». Как все это знакомо. Раньше требовалось «воспитывать в духе православия и самодержавия», теперь требуется воспитание «в духе коммунизма». При одинаковой идеологии неизбежны и сходные приемы внедрения политики в науку. Раньше пытались насаждать ячейки союза русского народа в школу, теперь — союза коммунистической молодежи. «Без правильно организованной ячейки Р. К. С. М.», по мнению г. Шимбарева, «разрешить задачу политического воспитания невозможно». К счастью для школы подобного рода попытки разбиваются о здоровое чутье неиспрченной молодежи и воспитанных на «идеалистической» педагогике учителей. М. Пистряк, специально пекущийся о сближении школы и комсомола, не может скрыть, что «отношения между комсомолом и остальной частью школы, в частности между комсомолом и педагогами враждебные». И, что особенно знаменательно, автор должен признать, что даже педагоги «искренне желающие строить советскую школу, относятся неприязненно к комсомольцам. Есть указание в статье и на причину такого отношения: комсомольцы своей заносчивостью, наскоком разрушают налаживающуюся школьную жизнь.

До какого извращения мысли может довести политический подход к школе показывает любопытная во многих отношениях статейка Н. Познанского «Революция и деги» (№ 1, стр. 116-128). Автор пытается на основании анкеты, произведенной в г. Тамбове, выяснить вопрос о влиянии революции на детей. Анкета ставила следующие вопросы: 1) на кого бы мне больше всего хотелось быть похожим из тех людей, кого я видел, или о ком слышал или читал, 2) почему именно на него, 3) кем бы мне больше всего хотелось быть, когда я вырасту большим, 4) почему именно им. — Обследованию подверглось 1127 чел. в 4 школах 2 ступени и в 21 школе 1 ступени, в том числе два детских дома и две сельских пригородных школы. Вот на основании ответов на эту анкету г. Познанский пытается судить «как о революционном настроении детей, так и о понимании детьми совершающихся перед их глазами событий». Данные анкеты, приводимые в статье г. Познанского, действительно любопытны, но наводят они на иные выводы, чем те, которые желательны автору. Оказывается, только 4,7% опрошенных, выразили желание быть похожими на революционных деятелей. Автор настолько наивен, что вычисляет даже % революционности у мальчиков по возрастным группам, при чем оказывается, что в возрасте 9 лет мы имеем 12% революционности и что наибольшую революционность — 21% обнаружили при опросе 15-летние подростки. К удивлению автора два детских дома, захваченных анкетой, обнаружили очень низкий процент революционности.

К счастью для читателя г. Познанский приводит часть ответов на анкету и этим обнаруживает качество детской революционности. 14 чело-

век избрали своим героем Карла Маркса. Из ответов видно, какое смутное представление у детей о своем герое: так одна девочка ответила: — хочу быть похожей «на французского писателя Карла Маркса, так как он был знаменитым поэтом всех стран» (15 лет); мальчик 12 л. отвечает: «он был из рабочих, а я люблю трудящихся». Семь человек назвали имя Ленина. Один из них мотивирует свое избрание так: «очень красив» (мальчик 12 л.). Два назвали Троцкого. Один ответ особенно любопытен: «Я хочу быть чортом. Тротский. Потому что он дает свободу и воюет с колчаками», а на 3 и 4 вопрос тот-же мальчик отвечает, что хочет быть государем, потому что любит его (м. 14 л.). Особенно интересны в бытовом отношении ответы детей, выразивших желание быть комиссарами, таких оказалось 28 чел., в большинстве это мальчики 10-11 лет. В наивных детских ответах слышится горе и нужда их жизни. Детям бросается в глаза «хорошая жизнь» комиссара, и о ней они мечтают, как о недостижимом для них идеале. Привожу несколько детских ответов этого рода, сохраняя орфографию: «белай хлеб еист» (м. 9 л.), «не возит тачки» (м. 11 л.), «живется весело» (м. 10 л.), «ему хорошо живется» (м. 10 л.), «он еждит», «ему жить хорошо». Поразительна наивность автора, который выводит % революционности у детей 9-10 лет и не чувствует каким приговором звучат эти детские ответы над всей системой современной власти.

Интересны своими фактическими данными две статьи о грамотности в России, опирающияся на новый статистический материал. Общие данные приводит Н. Казимиров в статье «О грамотности в России» (№ 2, стр. 1-4). Он пользуется данными последней всероссийской переписи населения, произведенной в 1920 г. Центральным Статистическим Управлением *). По этим данным грамотность населения определяется в 32%, т. е. 320 чел. на каждую 1000, отбрасывая детей до 8 лет, получаем 40% грамотности. Для мужчин эта средняя цифра повышается до 529 на каждую тысячу, для женщин понижается до 300 на тысячу. Всего безграмотного населения на территории Р. С. Ф. С. Р., но без независимых республик, насчитывается 54 милл. в возрасте от 8 лет, при чем на губернии европейской части Р. С. Ф. С. Р. без Украины безграмотных приходится 27½ милл., в автономных областях и республиках 6 милл. на Украине свыше 12 милл. Таковы цифры. А вот данные о положении школьного дела. К 1-му января 1922 г. число школ 1 ступени по сравнению с 1920 г. сократилось на 18%, а учащихся в них уменьшилось на 22%. Даже на страницах оффициального органа приходится признать, что «при таком условии не может быть и речи о сокращении той безграмотности, которая имеется в среде детей школьного возраста». Обследованием Народного Образования, произведенным Центр. Ст. Упр. на 1 ноября 1920 г., обнаружено вне стен школ 1 ступени 51% детей в возрасте от 8-11 лет, а с тех пор школьное дело значительно ухудшилось.

---

*) См. «Народное образование по основному обследованию 1920 г. (1920-21 уч. г.). Вып. 1. Поуездные итоги предварительного подсчета. Труды Центр. Ст. Упр. Т. XII. В. 1. Отд. статист. народн. образования. Под ред. Н. Я. Казимирова.

Эти общие данные значительно пополняет сравнительным материалом с прошлым и данными специально по московской губ. статья Н. Самохвалова: «Народное образование и грамотность в России и Московской губернии» (№ 3, стр. 9 - 24). В этой статье много оффициальной риторики, но цифры говорят сами за себя. Автор использовал данные 1897, 1911 и 1920 г.г. Для последнего года им привлечены также материалы о грамотности России по данным 1918 и 1920 г.г., изданные Центр. Ст. Упр. к X Съезду Советов» *).

Из богатой цифровыми данными статьи приведем лишь наиболее важное. Вот итоги грамотности населения в возрасте 8 лет и старше:

	Грамотность в процентах		
	мужч.	женщ.	общий %
По Европейской России	56,4	33,7	43,4
По Р. С. Ф. С. Р.	51,8	30,2	39,7
» Украйне	56,2	29,4	41.6
» Сибири	40,0	16,5	27,5

Для сравнения с данными переписи 1897 г., что дает результаты успехов за 23 год, приведем таблицу, где показатели грамотности за 1897 г. приняты за 100.

Развитие грамотности.

	Муж. п.		Женск. п.		Общ. %	
	1897.	1920.	1897.	1920.	1897.	1920.
1. Европ. Россия	100.	120,4	100.	187,5	100.	144,1
2. Северн. Кавказ	100.	148,1	100.	383,9	100.	187,3
3. Сибирь Западн.	100.	180,6	100.	291,3	100.	201,9
Всего . . .	100.	129,1	100.	187,7	100.	144.2

Для точного понимания этих цифр важно отметить, что наибольшую грамотность в 1920 г. дали мужчины в возрасте 20 - 24 лет (81,8%) т. е. **лица, поступившие в школу в 1908 - 12 г г. т. е. в период наибольшего оживления земской школьной деятельности.**

Интересно отметить данные о грамотности среди рабочих, полученные профессиональной переписью 1918 г. Средний процент грамотности рабочих оказался 63,9%, для мужчин 79,1, для женщин 44,1%. Автор статьи вынужден с горечью констатировать, что «из числа рабочих 56% женщин и 21% мужчин не умеют прочитать ни декрета, ни газеты, ни воззвания».

Таковы цифры. При свете их становится ясным, что «ликвидация безграмотности» при нынешних условиях является недостижимой задачей». Приходится мечтать о значительно более скромной задаче — о том, как удержать школу от дальнейшего развала.

О моральном состоянии школьного дела дает богатейший материал специальный отдел в № 2 журнала, посвященный вопросу о дефективных детях. В первой же статье этого отдела Т. Симсон: «Причины дет-

*) Грамотность в России. К X съезду Советов Ц. С. У. М. 1922. Под ред. Н. Я. Казимирова.

ской преступности» (№ 2, стр. 64-68) находим указания на угрожающий рост детской преступности за последние г. Огромн. роль в росте детской преступности играет рост беспризорности. Широко развивавшаяся спекуляция является для беспризорных детей источником дохода. Наиболее приспособляющиеся дети зарабатывают большие деньги уличной торговлей и на заработанные деньги пускаются в разврат и наркоманию. Наименее приспособляющиеся голодают и начинают в воровстве искать средств к существованию. Беспризорные дети, шатающиеся по притонам, заражаются господствующей теперь эпидемией кокаинизма, и морфинизма. Выброшенные на улицу, дети голодающих губерний от голода идут на преступления. Масса детей подпадает под влияние взрослых преступников и становится орудием в их руках. Большие размеры в последнее время средидетей принимает кокаинизм.—К. Аркина, в статье «Кокаинизм, как фактор преступности» (№ 2, стр. 68-74) говорит: «число жертв кокаина насчитывается уже не десятками, а значительно больше: сотнями, а может быть и тысячами».—П. Шимбирев ставит вопрос:: «что же сделано в борьбе с детской преступностью?» и отвечает на него: «сделано до преступности мало». Далее он же говорит: «Мы имеем систему разных типов детских учреждений, начиная от школ и нормального детского дома и кончая учреждениями для дефективных и беспризорных детей, ставящих себе целью воспитать полезных граждан рабоче-крестьянского государства. Мы глубоко сомневаемся в том, чтобы все эти учреждения в отношении беспризорных детей, в силу тех или иных, большей частью. объективных условий, хотя бы в весьма скромной мере выполнили свое назначение» (№ 2, стр. 16). Приходится согласиться с автором, что при такой картине «делается невольно жутко и страшно».

Мы извлекли из журнала наиболее характерное для положения школы в России. Однако, справедливость требует отметить, что наряду с оффициальным восхвалением и беспросветными фактическими данными в журнале отражается и упорная работа педагогической мысли в среде русских педагогов. В «методическом отделе» журнала помещен ряд статей временами весьма интересных по вопросам методов преподавания. Укажу на статьиН. Поповой: «Исследовательский метод в школе 1-ой ступени» (№ 3, стр. 25-42), Б. Всесвятского: «Программа по знакомству с природой в школах 1 ступени, разработанная Биостанцией южных натуралистов» (№ 3, стр. 49-69), М. Феноменова: «Программа и метод работ по обществоведению в школе 1 и 2 ступени» (№ 1, стр. 21-47), С. Жаркова: «Положение метеорологии в школе» (№ 1, стр. 48-66). В № 2 журнала помещен ряд статей по вопросу о детском самоуправлении.

Если в этих статьях отбросить неизбежный налет русской современности, то в существе своем они дают достаточно ценный методический материал. Для общего направления деловых статей очень характерна следующая выдержка из общей методической статьи: «С прошлого года начался серьезный подсчет тех рессурсов, которыми мы располагали, и обнаружилась тендеиция наладить во что бы то ни стало школьную работу. При этом от максимализма первых лет революции работники просвещения стали переходить к осторожному практицизму, т. е. стали считать необходимым вернуться к лучшим достижениям старой школы, что-

бы от них уже итти дальше к созданию школы трудовой». Таким образом, даже на страницах оффициального органа Наркомпроса находят себе место указания на необходимость не революции, а эволюции, не разрушения старой школы, а преемственности ее лучших достижений. Мы глубоко уверены, что логика жизни и упорная работа русского педагога снова вернут школу на этот единственно правильный путь.

Прага. 19. IX. 1923.

А. Бем.

Вестник Маньчжурского Педагогического Общества. Ежемесячный Педагогический журнал. 1922. №№ 1-6 (июль—декабрь), 1923 г. №№ 1-3 (январь—март).

Маньчжурское Педагогическое Общество и ранее имело в течение шести лет свой орган: «Просветительное Дело в Азиатской России». В 1919 г., в связи с докатившимися на восток событиями, общество, а вместе с тем и журнал прекратили свое существование. В июле 1922 г. Обществу удалось возобновить издание педагогического журнала под новым заглавием.

Журнал ставит своей целью прежде всего «сохранение здоровой национальной школьной традиции». В полосе отчуждения Восточно-Китайской ж. д. условия школьной жизни в течение всего периода продолжающейся покаместь российской катастрофы были наиболее нормальными и эти «исключительно благоприятные условия возлагают, по мнению журнала — особые задачи на деятелей просвещения, нашедших здесь приют и возможность спокойно продолжать педагогическую деятельность».

Журнал ведется в духе именно этих старых традиций. В нем находим ряд статей общепедагогического характера. Прежде всего отметим статью известного педагога Н. Е. Румянцева, скончавшегося в 1920 г. от сыпного тифа в Томске. «К вопросу о методах исследования интеллекта» (1922, № 3, 4). Интересна переводная статья Charles T. Thwing из журнала School and Society под заглавием: «Век рассеянной мысли». В начале автор дает характеристику «рассеянного ума», который он определяет как «ум ограниченный в знании и мысли» без действенной силы и методичности. Автор утверждает, что именно люди «рассеянного ума» характерны для современности. Он выставляет ряд причин, воспитывающих людей рассеянного ума — это рост городской жизни, многопредметность школы, влияние кинематографа, темп общественно-политической жизни последнего времени, чтение ежедневной прессы и др. Автор приходит к печальному выводу о современной культуре: «Интеллектуальные идеалы разбиваются. Царит разнузданность ума. Умственная рассеянность распространяется на общество как леденящий мороз».

Вопросу о необходимости в основу педагогического образования положить психологию посвящена статья прив. доц. Н. Стрелкова: «Психология — основа педагогики» (1922, № 3, стр. 12-15). Ст. Ин. Серышева «Педагогические Мысли» (1923 г. № 3, стр. 12-15) ставит вопрос о делении классов на три отделения для: малоспособных, посредствен-

ных и талантливых, дабы таким образом не понижать уровень образования более способных. Вопросов воспитания касаются статьи: М. Е. Вейнберг «Игрушка и ее значение в жизни ребенка» (1922, № 5).

Методическое значение имеют статьи: А. Г. Соколова: «О сочинениях в начальной школе» (22 г. № 6). К. Баташева «К вопросу о планах ученических работ» (23 г. № 1), В. Г. Павловского: «Идеологический метод преподавания истории русской литературы» (23 г. № 3) и Л. Лундстрема: «Педагогическое и научное значение математики».

В журнале имеется постоянный отдел библиографии, еще слабо поставленный, и хроники. Остальной материал местного значения.

А. Б.

Педагогическая Мысль. Общепедагогический журнал для учителей и деятелей по народному образованию. 1922 г., кн. 1-2, 3-4, 5-6; 1923 г., кн. 1, 2, 3, 4.

«Педагогическая Мысль» может по праву быть названа старейшим из ныне существующих русских педагогических журналов. Основанная в 1918 году, в самое тяжелое время общей разрухи, вызвавшей прекращение всех русских педагогических журналов («Русской Школы», «Вестника Воспитания», «Педаг. Сборника»), она поставила своей задачей блюсти в России очаг независимой педагогической мысли, в частности подвергнуть свободному обсуждению все основные вопросы, выдвинутые начавшимся тогда переустройством, вернее ломкой русской школы. Несмотря на невыносимые условия жизни и крайне тяжелые условия работы, журнал продолжал выходить непрерывно и в нынешнем году вступил уже в шестой год своего существоавания. Ему удалось объединить на своих страницах лучшие силы русской общественной педагогики и дать живое и верное традициям русской педагогической мысли отражение самого критического периода существования русской школы. В этом отношении комплекты журнала за истекшие годы представляют собою громадную ценность: они дают нам не только яркое представление о том, как отнеслись русские педагоги, сохранившие независимость суждения, к переустройству русской школы, но — в отделе библиографии и хроники — дают беспристрастную, лишенную официального оптимизма, но и проникнутую верою в будущее русской школы, картину ее существования в самый ответственный момент жизни страны. Прямо поражаешься, как в эпоху полного разгрома книжного рынка, редакции удавалось доставать «новинки», а в период почти совершенного разобщения между центром и провинцией, пополнять отдел хроники разнообразными сообщениями с мест. Как сотрудники, так и редактор — И. С. Симонов (быв. редактор «Педаг. Сборника») — должны были проявить совершенно выдающуюся энергию и исключительную любовь к своему делу, столь трудному и ответственному в тяжких условиях советской действительности. Помнится, сколько скептических голосов раздавалось в момент выхода первой книжки журнала: трудно было поверить тогда, что журнал сможет долго просуществовать. И вот — он все же существует, и с 1923 года даже в расширенном объеме, по прежнему ставя задачей своей «выяснение

вопросов воспитания и образования на основах научной педагогики, в духе общественности и свободного развития личности».

Со второй (3 - 4) книжки прошлого года журнал, сначала издававшийся и редактировавшийся единолично И. С. Симоновым, выходит в новом издательстве (Брокгауз — Ефрон, возобновившем свою деятельность) и под обновленной редакцией: в нее вступают проф. И. М. Гревс, В. А. Герд и проф. Д. Н. Егоров. В настоящее время редакторами журнала, выходящего регулярно в количестве пяти книг (в 6 листов каждая) в год, состоят И. Симонов и И. Гревс. Лежащий перед нами комплект за 1922 (кн. 1 - 2, 3 - 4, 5 - 6) и 1923 (кн. 1, 2, 3, 4) годы представляет собою два тома 400 страниц каждый (пятая книга 1923 года еще не вышла), из которых половина отведена статьям общего характера, а половина — библиографическому отделу и хронике.

Статьи общего отдела посвящены преимущественно методическим вопросам. — Замечательно при этом, что на первом месте стоят вопросы преподавания родного языка, вызвавшие особенно оживленный обмен мнений, в котором приняли участие равно представители науки и педагоги. Результаты этого обсуждения получили свою формулировку в известных и нашим читателям (см. № 2 - 3) новых программах преподавания рус. языка, впервые осуществляющих в широком масштабе те новыя требования, которые наука о языке и учительская практика выдвигали в последнее время не только у нас, но и за - границей (см. статью Bally в этом номере). Сюда относятся статьи: **А. С. Рождествин** — Опыты научного преподавания родного языка, **С. Абакумов** — Кризис школьной грамматики, **Е. Досычева** — Творческое чтение и письменные работы учащихся, **Е. Струве** — О рассказывании, **Н. Ольденбург** — Детский театр и рассказывание а также статьи **С. Переселенкова** о Некрасове, **А. Липовского** о лирике Пушкина, **Н. Бахтина** о Коте - Мурлыке. Методике математики посвящены статьи **Я. Перельмана, И. Кавуна, И. Сигова.** Методике естествознания — статьи **Вл. Герда, С. Аржанова, С. Павловича.** Наконец, методике истории — **А. Ярошевского** и **А. Борзова.** Все эти статьи характеризуются осторожным и вдумчивым подходом к трактуемым вопросам: критикуя чрезмерный радикализм новаторов, часто увлеченных словом вместо нового содержания, они стараются вскрыть подлинное педагогическое содержание новых лозунгов. В частности из этих статей мы узнаем, что такими новыми модными лозунгами, сменившими собою лозунг «труд. школы» являются ныне в Сов. России лозунги «комплексного» преподавания и «летней школы». Первой из этих проблем («комплексное», т. е. концентрированное вокруг одной темы, согласующее программы отдельных предметов в единое целое) посвящены статьи **С. Иванова и С. Аржанова,** «Летней школе» — статья Л. Щербы, резко критикующая это новое, лишенное ясного содержания слово.

Несколько статей посвящены чисто практическим вопросам, выдвигаемым современной жизнью. — Сюда относятся **В. Герда** о школах для переросших детей (таковые имеются не только в эмиграции, но в силу тех же причин, главным образом беженства, и в Сов. России), проф. **М. Рубинштейна** «О постановке педагогического образования» и др. Экскурсиям посвящены статьи **И. Гревса** и **В. Герда,** искусству в школе—статья **К. Лепилова.** Наконец перу проф. **И. Гревса** посвящена и общая статья о

существе школы «Что такое трудовая школа?» В этой статье, носящей в известной мере программный характер, узко понятой идее труда, как хозяйственного, ручного и т. п. противопоставляется идеалистическое понятие труда, как труда духовного, для которого физический труд есть только одно из временных подчиненных средств. «Трудовая школа — это та, которая стремится развить личность всеми силами души и тела (не противополагая, а объединяя их), — которая зажигает в питомцах жажду сознания и творчества, вызывает потребность и растит способность к необходимой для них постоянной работе», говорит Гревс.

Дошкольному образованію посвящена только одна статья **Е. Янжул** об американском детском саде, как примиряющем системы Фребеля и Монтессори. Это также единственная статья, посвященная иностранной педагогике. Чувствуется, что, несмотря на то, что редакция журнала ставит одной из своих задач «преодолеть оторванность от Западной Европы и Америки», ей это еще не в полной мере удается. Точно также общими условиями литературной работы следует объяснить и то, что в журнале нет совсем статей о внешкольном образовании и о проблеме школьного строя, об отношении школы и государства и т. д., — все — вопросы, обсуждение которых редакция принципиально включает в круг своих задач.

В отделах библиографии и хроники все эти вопросы, впрочем, обсуждаются с надлежащей полнотой. Для заграничного читателя оба эти отдела представляют особенную ценность. Из них мы знакомимся не только с новостями книжного рынка, с тем, что происходит в центрах (съезды и т. п.), но и с повседневной жизнью русской провинции и русских отдаленных окраин (напр. очень интересен отчет о постановке нар. образования в Дальневосточной Республике за время ее существования). Библиографический отдел при этом отличается не только полнотой, но и бесспорной компетентностью: кроме редакции постоянными сотрудниками его состоят проф. Н. Кареев, Е. Тихеева, С. Аржанов, проф. О. Хвольсон. Б. Райков, Е. Янжул и др.

В короткой заметке невозможно исчерпать богатого содержания журнала. Пожелаем ему долгой жизни, исправления отмеченных недочетов и широкого распространения среди и зарубежного учительства (адрес редакции и конторы: Петроград, Прачешной пер. д. 6: цена на год 2 р. 60 к. зол.). С его беспристрастных страниц глядит на нас жизнь столь далекой нам ныне, но и столь родной нам русской школы. Следя за журналом, зарубежный учитель увидит, что на ряду с процессами распада и разложения в русской школе происходит сейчас явный процесс возрождения и оздоровления. Конечно, процесс столь же стихиен, как стихийна была пронесшаяся над Россией волна разрушения. Но как за последнее ответственны все те, кто словом и делом ему содействовал, так носителями и первого являются живые люди, все те русские педагоги, которые смогли остаться на своем посту.

С. Г.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1923
Číslo výtisku: 4
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 119 - [138]

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

ДЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА.

Е. Акинфиева. Отечественная старина. Очерки русской истории. С рис. А. Штирена. 229 стр. Изд. О. Кирхнера и К-о. 1923 г. Берлин.

Книга эта естественно привлекает к себе внимание, как едва ли не первая из книг, имеющих в виду читателей — учащихся в младших классах и доводящая обзор русской истории до 1922 г. Автор в предисловии сам оговаривает, что предназначает свою книгу для «детей среднего возраста и подростков» и что основною идеею его книги является — «преклонение перед величием и духом русского народа».

Та часть «Отечественной старины», которая обнимает собою русскую историю до царствования Александра II не представляет собою ничего оригинального. Это обычная трактовка внешних исторических явлений, как то полагалось в былое время, чтобы книга удостоилась одобрения Ученого Комитета Мин. Народн. Просв. для допущения ее в школьные библиотеки. То же описание деятельности князей и царей, тот же Иловайский, который так надоел русской школе и по стопам коего вряд ли следовало добровольно итти сейчас. Все цари, все монархи — неизменно мудры, добродетельны и ими зиждется и держится все. Так же описывается и царствование Павла I, и потому читатель-гимназист будет весьма удивлен, читая начала главы об Александре I: «После смерти Павла I, павшего жертвой заговора измученных его правлением людей, на престол вступил его старший сын...» (стр. 155). Этой фразы, конечно, в книгах, составлявшихся по Иловайскому нет, но она решительно не вяжется с остальным текстом и звучит как случайно вставленная. Даже мрачное царствование Николая I изложено, как мудрое правление добродетельного монарха. Николай I всеми силами старался восстанавливать порядок в стране и облегчить участь крестьянства». (стр. 171). Но прочитавший в предыдущих главах о благоденствии русских под державою Павла и Александра — никак не поймет, почему же надо было «восстанавливать порядок в стране», и куда же еще «облегчать» участь крестьян, положение которых должно было быть прекрасным, ибо еще Павел I «сильно облегчил положение крестьян» (стр. 149). Личность Николая I так же идеализирована: «Будучи сам трудолюбивым и честным, Николай I требовал того же и от своих подданных» (стр. 172). «Государь всегда проявлял сердечное отношение к честным труженникам» (стр. 172). Конечно, можно в книге для детей умолчать об ужасах того времени и о личной жестокости Николая I, но зачем же теперь говорить о сердечности этого бессердечного человека. Наряду с этим о декабристах упоминается только, как о простых «мятежниках».

И так до Александра II — это весьма обычная, очень «благонамеренная» начальная история доброго старого времени. Каждое царство-

вание — очень славно и все мероприятия монархов — очень хорошп, необыкновенно полезны для народа и для блага страны и, конечно, юный читатель никак не в силах будет понять, откуда же вдруг появились нелады в стране, почему столь облагодательствованное царями русское крестьянство упорно не процветало, почему, наконец, царствование Николая II кончилось гибелью всей страны.

Новым в рассматриваемой книге является изложение царствования Николая II, мировой войны, гражданской войны и установления в России Советской власти. Вряд ли можно признать правильным изложение в книге, долженствующей иметь характер исторической, событий, не отошедших еще в область истории, еще современных. Мы их еще не знаем, не можем понять, не в силах выделить важное по своим последствиям (в будущем) от не важного, случайного, мелкого. Царствование Николая II изложено очень кратко и также, как и все предыдущия. Все хорошо, мудро и славно и почему то вдруг нехорошие и не славные результаты при переходе от истории к современности. Период 1917 - 1923 г. изложен в особой главе «Дополнение. Русская революция», и эта глава изложена несколько отличающимся тоном и с попытками дать если не исторические обоснования, то хоть элементарные пояснения происшедшего. Причин революции читатель не найдет, автор ограничивается замечанием: «По разным причинам все группы населения и интеллигенция, и рабочие, и крестьяне были в оппозиции правительству...» (стр. 219) — что особенно непонятно после всего ранее автором изложенного. «Русская интеллигенция, плохо понимая душу своего народа, влекла его к революции...» (стр. 220). «Военно - промышленные комитеты вели усиленную противоправительственную пропаганду в стране» (стр. 220). Такие мотивы вряд ли уяснят ребенку картину событий.

Неудачным представляется мне последняя глава «Внутренняя деятельность советской власти». Тут дается только упоминание о ряде мероприятий советской власти, изложенных, я бы сказал — «слишком объективно». Автор опасается порицать и даже признает, что «Начиная с середины 1921 г. положение страны начало медленно улучшаться» (стр. 229). Так ли? «Гражданская война закончилась в 1922 году занятием красной армией гор. Владивостока» (стр. 226). Так ли? «Советское правительство объявило решительную борьбу неграмотности и в мере сил стало популяризировать в городах и деревнях просвещение. Созданы были новые высшие, средние учебные заведения» (стр. 229). Очень хорошо, но так ли? ....«наука и искуство опролетарены, т. е. сделались доступными широким народным массам» (стр. 229) — что это ирония или нет? похвала или порицание? И не лучше ли было вовсе не говорить о современности в книге, озаглавленной «Отечественная старина».

Издана книга хорошо (хотя изобилует опечатками). Много интересных рисунков, Однако все оригинальные рисунки А. Штирена весьма слабы.

Удачною эту книгу назвать никак нельзя; нельзя, по моему, и признать ее желательною для чтения юных читателей. Исторического развития России она не дает, понять детям современности не поможет.

Евгений Елачич.

Коралловый остров. По роману **П. Т. Баллантайн.** Перевел с английского и иллюстрировал П. Перов. 210 стр. С рис. Изд. Отто Кирхнер и К-о. Берлин. 1922 г.

Теперь, когда русские книги издаются с такими трудностями и в столь небольшом числе, когда множества прекрасных книг на книжном рынке нет вовсе, — как то особенно обидно отмечать появление издания столь слабой и не нужной книги, как рассматриваемая. Давно пора перестать изготовлять для чтения малоразборчивых юных читателей подобную недоброкачественную литературу.

Фабула романа состряпана по старым подражаниям Куперу и Майн-Риду. Мальчик рвется путешествовать, крушение корабля, три Робинзона на необитаемом острове, длинный ряд сражений с пиратами и дикарями, чудесные и неестественные спасения от неминуемой гибели, благородство, высокая доблесть миссионеров и благотворное влияние их на дикарей, полное духовное перерождение каннибалов под влиянием христианской проповеди и т. д. вплоть до благополучного возвращения героя на родину. Все это так неестественно, так видимо придумано и нарочито усложнено и все так неправдиво, что положительно следовало бы предостеречь юных читателей от потери времени на чтение подобной фабрикации.

Евгений Елачич.

Дж. Гринвуд. Подлинная история маленького оборвыша. Роман. 347 стр. Изд. «Гамаюн». Берлин. 1923 г.

Переделки романа Гринвуда, обычно в сильном сокращении, давно уже известны в переводной литературе для детей. Появление в свет хорошего издания, не искалеченного переделкою полного текста, нельзя не приветствовать. Только следует помнить, что в таком виде это уже не книга для детей, а большой роман в типе английских романов школы Диккенса. Это книга для взрослых, но учащиеся в старших классах, начиная с пятого охотно и с пользою ее прочитают.

Евгений Елачич.

Родное. Составила **Л. А. Коварская.** Сборник стихотворений для детей. 101 стр. мал. фор. Изд. J. Povoleczky Co. в Париже. 1921.

Сборник содержит 75 стихотворений и стихотворных отрывков различных русских авторов и имеет, по мысли составительницы, целью «направить мысль и сердце русских детей в сторону нашей родины, заставить громче зазвенеть родные струны в душах маленьких читателей». Подобные сборники весьма желательны, и мысль, положенная в основу его, весьма симпатична. Однако практическое выполнение ее очень не легко, и вряд ли составительница справилась с ним. Выбрать из русской поэзии доступное детям — дело трудное, но легко набрать несколько десятков отрывков, безжалостно вырывая из цельных произведений разрозненные четверостишия. В большинстве случаев составительница да-

же не отмечает, что приводимое ею есть отрывок, а не цельное произведение. Где выброшено одно, где два, где еще больше четверостиший, а в некоторых случаях производится грубое комбинирование четверостиший, выхваченных из различных мест произведения (см. напр. стр. 98). Видимо составительница пользовалась не первоисточниками, а другими сборниками и хрестоматиями, почему в тексте есть ошибки, искажающие мысль автора (напр. на стр. 73 в стихотворении А. Фета: не «Выйдешь поневоле, Тяжело, хоть плачь!», что не верно а — «Выйдешь... — поневоле Тяжело, хоть плач!») Вряд ли доступно пониманию детей стихотворение Мережковского «Родина» (стр. 13).

Издана книга скромно и украшена только узорными первыми буквами каждого стихотворения. Но рисунки часто повторяются, а некоторые из них, как напр. Буква **В** с вытянутым орлом прусского герба, производят впечатление явно случайно попавших в сборник для детей.

Евгений Елачич.

А. Яблоновский. Филька. Рассказ. С рисунк. Мозалевского. 20 стр. Изд. «Грани» в Берлине. 1922.

А. Куприн. Воробьиный царь. Сказка. С рис. Мозалевского. 23 стр. Изд. «Грани» в Берлине. 1922.

Когда писатели принимаются писать разсказы нарочито для маленьких детей, у них редко выходит хорошо. Что то искусственное, надуманное чувствуется в построении фабулы, в разговорах, вложенных в уста детям. Сторона описательная, аксессуары, конечно, ясно свидетельствуют о большой литературной технике авторов.

Расказ Яблоновского имеет фабулою тему, не новую в детской литературе. Дети воспитывали поросенка и очень любили его. Но повар зарезал его, зажарил и подал к столу. Горе и негодование детей. Протест детей и заискивание перед ними матери весьма деланны. Сцена за обедом, когда дети протестуют против того, что отец хочет есть жареного просенка — тоже не производит впечатления жизненно-правдивого. Очень не правдиво, что мать, всячески утешавшая детей в их горе, все же допустила что через несколько часов поросенка подали на стол зажаренного целиком, даже не разрезанного на куски, что, конечно, должно было больно задеть детей. Кончается расказ описанием похорон поросенка в снегу.

Сказка Куприна еще более придумана. Фабула ее назидательная и очень не новая. Поэт держал в клетках много птиц, но вот к нему явился чародей воробьиный король и на мгновение заколдовал его и ему представилось, что он сам заперт в клетке и томится в ней годами. Он раскаивается и, когда кончилось колдовство, и он очнулся, поэт сейчас же выпускает на волю всех птиц и зарекается держать их в неволе.

Оба расказа имеют в виду детей шести — восьми лет. Изданы крупным шрифтом, иллюстрированы характерными рисунками И. Мозалевского, тоже нарисованными в стиле нарочитого подделывания под де-

тей. под якобы детское представление. Это тоже не искренно и потому не хорошо.

Я не думаю, чтобы обе разсматриваемые книжечки представляли собою ценный вклад в литературу для маленьких детей.

Евгений Елачич

ПАМЯТИ Д. Н. АНУЧИНА.

4-го июня в Москве, в возрасте 80 лет скончался выдающийся русский ученый, известный географ и антрополог, профессор Московского Университета, бывший издатель и редактор «Русских Ведомостей», общественный деятель и академик Дмитрий Николаевич Анучин. Выдающиеся заслуги покойного, как в научной деятельности, так равно и в общественной, найдут, конечно, должную оценку в русском обществе, как в России, так и за границей. Д. Н. Анучин был не только крупным ученым и передовым общественным деятелем — он был и педагогом и учителем целого поколения русских географов.

Д. Н. Анучин родился в 1843 г. в Петербурге, где и получил среднее образование в 4-й (Ларинской) гимназии. По окончании курса гимназии он поступил в Петербургский Университет на историко-филологический факультет. Болезнь прервала его пребывание на ист.-фил. факультете и Д. Н. был вынужден провести два года заграницей. Вернувшись в Россию, Д. Н. поступает в Московский Университет на естественное отделение физико-математического факультета. В бытность свою в Университете, Д. Н. усиленно занимался зоологией и антропологией. Окончив курс в 1867 г. Д. Н. остался при Университете в качестве ассист. у проф. А. П. Богданова. Занятия антропологией и географией всецело захватывают Д. Н. В 1876 г. он командируется заграницу, в Германию и Францию для подготовления к только что тогда основанной при Московском Университете — кафедре антропологии. Магистерская диссертация «О некоторых аномалиях человеческого черепа» в 1880 г. дала Д. Н. звание магистра зоологии и избрание доцентом на кафедру антропологии. С этого времени начинается интенсивная научная работа Д. Н. в области антропологии и географии. Д. Н. совершает ряд поездок в различные части России и заграницу для сбора антропологических коллекций, научных исследований и т. п. В 1887 г. Д. Н. Анучин избирается ординарным профессором на вновь учрежденную кафедру географии. Д. Н. Анучину пришлось первому в России и впервые организовать университетское преподавание землеведения и этнографии. Трудность этого вопроса была им блестяще разрешена. В 1889 г. во внимание к научным заслугам, Д. Н. Анучин был удостоен Московским Университетом степени доктора географии **honoris causa**. При главнейшем участии Д. Н., в 1879 г. была устроена первая в России антропологическая выставка, коллекции которой легли в основу богатейшего научного материала. Д. Н. Анучин дополнил их впоследствии многими новыми после своих путешествий, что дало возможность организовать обширный антропологический музей при Московском Университете с многочисленными систематическими и учебными собраниями по физической антропологии, доисторической археолгии и

этнографии. Д. Н. Анучину принадлежит заслуга и устройства первой географической выставки в России, бывшей в 1892 г. в Москве. Выставка дала ему возможность положить основание и другого университетского музея, именно географического, с тех пор значительно пополненного.

В 1883 г. Анучин становится издателем «Русских Ведомостей», каковым остается до самого закрытия этой известной газеты в 1918 г. С конца 90-х годов Анучин делается и одним из редакторов этой газеты, оставаясь им до конца. Солидная и почтенная репутация «Русских Ведомостей», высокая порядочность и честность этой газеты — в значительной мере обязаны Анучину и эта заслуга воспитателя общественного мнения России — заслуга не меньшая — научной деятельности Д. Н. Кроме Московского Университета и «Русских Ведомостей», деятельность Д. Н. Анучина сосредотачивалась в Обществе Любителей Естествознания, где он с 1875 г. последовательно занимал должности секретаря, тов. председателя, вице-президента и с 1892 г. президента Общества; с этого же года 1875 — Д. Н. Анучин принимает деятельное участие в Московском Археологическом Обществе, где в течение 25 лет занимал должность товарища председателя. В 1894 г. Д. Н. Анучин стал издавать географический журнал «Землеведение» — редактором и деятельным сотрудником котораго был до закрытия журнала в 1917 г. Этот лучший русский географический журнал чрезвычайно способствовал развитию отечественного землеведения. Д. Н. Анучин был почетным членом Российской Академии Наук, почетным членом многих русских университетов, Лондонского Антропологического Общества и множества других русских и иностранных ученых обществ, учебных заведений и т. п.

Один только список научных трудов Д. Н. занимает несколько страниц. Анучкину мы обязаны многими данными, об'ясняющими подробности строения и физико - географических условий России. Так Анучину (вместе с ген. А. А. Гилло) принадлежит верное разрешение вопроса об устройстве поверхности Европейской России; Анучину же мы обязаны подробным исследованием истоков наших главных рек: Волги, Зап. Двины, Днепра и др.; большие заслуги Анучина в области озероведения, ему принадлежит пальма первенства в России в деле развития этой обширной отрасли физической географии, им и его учениками произведено было первое обследование озер и вообще значительного числа озер России. Этот обширный труд: «Верхневолжские озера и верховье Западной Двины» (Труды экспедиции по исследованию истоков главных рек России 1897 г.) совершенно изменил неправильное представление о географии этй местности России. Будучи первым в России лимнологом (озероведом), Анучин создал вокруг себя целую школу русских лимнологов, многие из которых имеют уже крупные научные имена: Л. С. Берг, П. Г. Игнатов, Н. Н. Крашенинников и многие другие.

Д. Н. Анучин еще должен быть упомянут как учитель и руководитель целых поколений русских преподавателей географии. Бесчисленные ученики покойного, буквально рассеяны по всей России, как Европейской, так и Азиатской. Педагогическая деятельность Анучина была не менее плдотворной и выдающейся, чем научная. Его работа «О преподавании географии и о вопросах с ним связанных («Землеведение» 1902 г.), — легла в основу тех реформ, предпринятых в русской школе касательно

географии Ванновским и др. Наиболее известными учениками Д. Н. Анучина являются: проф. географии Московскаго Университета Л. С. Берг, проф. Б. Ф. Адлер, А. А. Ивановский, Л. Д. Синицкий, С. А. Григорьев, Б. М. Житков (ныне пр. Моск. Ун.) А. Ф. Ивченко, А. А. Крубер (автор известных учебников) С. Н. Соколов, К. М. Курдов, П. Г. Игнатов (изв. лимнолог, рано умерший) и множество других.

Память об этом светлом, значительном человеке не угаснет в русском обществе и должная оценка Д. Н. Анучина, как ученого и человека — очередная задача его учеников.

В. А. Евреинов.

С. Г. СМИРНОВ.

Русская педагогическая семья редеет: 11 февр. скончался один из видных педагогов Москвы — Сергей Григорьевич Смирнов.

По специальности С Г. Смирнов был словесником, учеником Тихоправова. Он принадлежал к школе словесников. — общественников, для которых в литературном памятнике на первом месте было содержание, а не форма.

Его широкая общественно-педагогическая деятельность выдвинула его на ряд ответственных постов. Он был товарищем председателя Московского общества грамотности, председателем общества внешкольного образования, работал в Московском педагогическом обществе, был председателем комиссии преподавателей русского языка при московском отделении Общества распространения технических знаний и членом московского уездного губернского земства. Первый съезд преподавателей русского языка и словесности зимой 1916—17 г. выдвинул С. Г. Смирнова председателем Съезда. Из печатных работ С. Г. Смирнова назовем его очерки о С. Т. Аксакове и Д. В. Григоровиче, вошедшие в известную книгу «Десять чтений по литературе».

А. Бем.

ХРОНИКА.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ВЫСТАВКА В ПРАГЕ.

К началу занятий международного педагогического съезда, происходившего в Праге в конце августа, была открыта педагогическая выставка, которая продолжалась с 27 августа по 9 сентября.

Выставка помещалась в гимназии Jiráskovo и в здании Политехнического института и отличалась богатством экспонатов.

Нижний этаж гимназии был занят исключительно учебными пособиями и приборами, выставленными различными торгово-промышленными фирмами. Среди них встречались тщательно исполненные естественно-научные препараты и физические приборы. Большой отдел был отведен под географические карты, среди которых значительную часть занимали экспонаты военно-топографического отдела военного министерства. Втрой этаж гимназии был посвящен, главным образом, иезуитским школам. Наконец, на третьем этаже были размещены экспонаты, которые до некоторой степени вводили во внутреннюю жизнь школы. Там были выставлены ученические журналы; протоколы ученических кружков; программы ученических концертов и спектаклей, из которых привлекала внимание художественно-исполненная программа концерта, устроенного реальным училищем в Праге в помощь русским голодающим детям. Из школьных праздников, как показывала диаграмма, первое место принадлежит «утренникам» и музыкально-литературным вечерам, затем идут лекции, чествования великих людей и спектакли. Необходимо отметить, что в ученических спектаклях нередко разыгрывались классические пьесы Плавта, Шекспира и др. Ученические журналы были выставлены из собрания проф. Čada и принадлежали, главным образом, к прежним довоенным годам; журналов текущего года было выставлено всего несколько экземпляров. Значительный отдел в ученических журналах отведен любительской фотографии,—в некоторых журналах имеются хорошо исполненные фото-этюды; рисунки, виньетки в журналах часто являются подражанием рисункам, представляющим незначительную художественную ценность (обыкновенно — открытки); литературный отдел за исключением некоторых журналов не занимает подобающего ему места. Однако, по экспонатам нельзя судить о характере ученических журналов, ибо коллекция проф. Čada не является систематическо-подобранной, — журналы из его собрания принадлежат ученикам различного возраста, относятся к разным годам довоенного периода. Деятельность ученических кружков также была недостаточно освещена немногими протоколами.

Многочисленные диаграммы министерства просвещения знакомили

на основании статистических материалов с школьным делом в Чехословацкой Республике: с распределением учебного плана, с семейным, социальным положением учащихся и т. п. На выставке имелись также экспонаты педологического института проф. C. Stejskal, представлявшие диаграммы с изображением отношения между результатами исследования по тестам, школьной оценкой и т. п. Демонстрировались также и учебные работы по разным предметам — латинскому языку, математике и др.; тщательно исполненные рисунки естественно-научных препаратов, математические чертежи и т. п. Из предметов ручного труда преобладало рукоделие — разнообразные работы по вышиванию, шитью и т. п. Другие же виды ручного труда были представлены слабее.

А. П.

КРАТКИЙ ОБЗОР ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАРОДНОГО УНИВЕРСИТЕТА В ПРАГЕ.

Началом возникновения Нар. Унив-та надо полагать октябрь 1922 г., когда при Культурно-Просветит. Отделе Земгора была образована особая Лекционная Комиссия под председательством проф. П. И. Новгородцева. — Задачи, стоявшие перед Русским Нар. Ун-том, были следующие: а) служить культурным центром, вокруг которого группировались бы все элементы русской эмиграции, ищущие знаний или завершения и пополнения своего образования; в) давать в то же время некоторые практические знания и умения (стенография, иностр. языки и т. п.); с) знакомить с Чехословакией, ее государств. и обществ. учреждениями, ее культурными достижениями.

В 1922-23 уч. году были организованы следующие курсы:

Проф. П. А. Сорокин — **Курс социологии.** Г. Г. Аполло — **Сущность марксизма.** Проф. В. Тотомианц — **Кооперация.** М. Л. Слоним — **История русской обществ. мысли.** Различными лекторами был прочитан ряд лекций, составивших систематический цикл лекций по **Новейшей русской литературе.** Пр.-доц. Г. Н. Михайловский — **Международные отношение России и других государств.** А. В. Стоилов — **История русской музыки.** Проф. С. А. Острогорский — **Гигиена детского возраста.** Всего 196 двухчас. лекций. — Затем были организованы курсы **чешского, английского, немецкого и французского яз.,** и курсы **стенографии.** — По изучению Чехословакии работал специальный семинарий, собиравший от 30 до 70 слушателей. — Помимо этих систематических курсов был устроен ряд общедоступных лекций на отдельные темы, (всего 91 двухчасов. лекция со средним числом слушателей в 132 чел.).

Кроме того состоялись лекции в провинции: в Брно (8 двухчас. лекций), в Пшибраме (8) и в Ужгороде (2), пользовавшиеся огромной популярностью и посещавшиеся и местной — чешской и карпато-русской публикой.

Всего Нар. Унив. в Праге привлек в свои стены свыше 800 чел., систематически занимавшихся и около 12.000 посетителей отдельных лекций.

Кроме уже упомянутых лиц, лекторами в Нар. Ун-те выступали: проф. П. И. Новгородцев, акад. П. Б. Струве, проф. Е. А. Ляцкий, проф. И. И. Лапшин, проф. С. И. Гессен, М. В. Вишняк, пр.-доц. М. А. Циммерман, проф. Н. Н. Алексеев, проф. А. А. Кизеветтер, В. В. Сухомлин. В. Я. Гуревич, пр.-доц. Г. Д. Гурвич, Н. Ф. Мельникова-Папоушек, С. К. Маковский, П. П. Потемкин, А. Л. Бем, С. С. Маслов, П. Д. Климушкин, пр.-доц. Волошин, пр. пов. Варшавский, пр.-доц. Рашевский, проф. В. А. Шкафф, В. И. Менцель, В. Ф. Булгаков.

В наступающем уч. году Народный Университет предполагает развернуть свою деятельность в еще большем масштабе. — Кроме того, Земгором организуются особые курсы для взрослых. соответствующие программе V—VIII класса средней школы применительно к программам чешских реформированных реальных гимназий. Курс обучения предполагается двухлетний.

С'ЕЗД ПЕДАГОГОВ В Г. ЗЕМУНЕ (КОРОЛЕВСТВО С. Х. С.), 1—7 ИЮЛЯ 1923 г.

(По отчетам «Нового Времени»).

Перед открытием Съезда митроп. Антоний совершил молебствие с провозглашением многолетия сербским Королю и Королеве и членам всего Российского Царственного Дома. Был послан ряд приветственных телеграмм, в том числе Марии Феодоровне и в. кн. Николаю Николаевичу. Приветственную речь произнес проф. Е. В. Спекторский. Была оглашена телеграмма от ген. Врангеля. В «Русском Доме» был устроен банкет с тостами и пением «Боже царя храни».

Первое пленарное заседание было открыто проф. Локотем. Всего прибыло на съезд 30 выборных делегатов и 15 кооптированных. Оглашается сообщение Державной Комиссии с изложением мотивов, по которым уч. заведения Комиссии не находят для себя возможным участвовать в съезде *). Избирается президиум: председ. С. В. Лавров, заместитель председ.: М. Никонов, В. Гринь, проф. Ан. Билимович и Н. Малахов; секретари: гг. Гонтарев, Мошин, Раевский и Папазов; почетные члены съезда — представители сербских учреждений, профессора Локоть, Спекторский и Глубоковский и сенатор Смольянинов также входят в состав президиума.

Доклады, прочитанные на съезде. — **Ф. П. Хмель** о положении русских учителей в Боснии и Герцеговине. **Г. Р. Метт** о положении р. уч. в Черногории. **В. А. Мошин** о положении р. уч. в Хорватии. Из докладов следует, что русские учителя постепенно завоевали своей работой симпатии местного населения. — **Н. Орлов** в докладе «Об эмигрантской школе» говорит о необходимости религиозно-национального воспитания. Г-жа **Кабнева** («О национальном воспитании») говорит о необходимости корен-

---

*) Соответствующие документы опубликованы в № 2 Бюллетеня Педагогического Бюро. Прага, 1923. Стр. 31-33.

ной реформы школы на религиозно-национальной основе. Протоиерей **В. Востоков** предлагает проревизовать состав школьных библиотек и выработать для них «надлежащий» каталог, а также просить митроп. Антония возбудить ходатайство о введении в VIII кл. женских институтов и гимназий уроков Закона Божия. **Н. Пашутинский** в докладе «О русском правописании» утверждает, что упрощение правописания идет в разрез с фонетическими законами русск. языка. Съезд единогласно высказывается за сохранение полностью старой орфографии. — Оглашаются приветственные телеграммы от г. Палеолога и М. В. Челнокова. — **Б. Гонтарев** в докладе «Русский педагог в сербской школе» всесторонне прослеживает роль, значение и материальное положение русск. педагога в Сербии, начиная с XVIII в. Указывает на необходимость создания суда чести и своего педагогического журнала. Прот. **Востоков** читает доклад «Свет и мрак в русской школе»: спасение России принадлежит молодежи, воспитанной в школе, имя которой — дочь Церкви; для того, чтобы возогреть в молодежи дух веры необходимо: 1° участие питомцев школы в литургии, 2° усвоение светлых примеров руских святых, 3° усвоение истины, что Православный Царь, как Слуга Божий, первый Страж и Сын Церкви, небходим нам для возрождения страны, 4° учебно-воспитат. дело в русских школах должно поручаться исповедникам заветов «За Веру, Царя и Отечество». — Г-жа **Кобнева** читает доклад «Берегите родное слово», где говорит о воспитательном значении русской, национальной сказки, а также и житий святых, на что указывал в свое время С. А. Рачинский. Митроп. **Антоний** говорит о постановке преподавания З. Божия и об основательном изучении Св. Писания, что и делается в некоторых Западных Государствах. Проф. **Билимович** делает доклад «О преподавании математики в средней школе» и указывает на необходимость принять в русской школе методы и программы, практикуемые на Западе, особенно во Франции, а также и в Югославии. **Ф. П. Хмель** указывает на необходимость введения концентрического метода преподавания. Проф. **Билимович** обращает внимание на громадное значение изучения житий святых. Митроп. Антоний благословляет работы Съезда и все поют «Достойно есть» и «Испола эти Деспота».

В день закрытия съезда **С. В. Лавров** прочел доклад «О национальном воспитании в сербской школе» и проф. **Т. В. Локоть** «Будущее русской школы».—Из резолюций, принятых съездом, отметим следующие.— Съезд высказывает свое глубокое убеждение, что воспитание русского юношества должно основываться на национально-исторических началах «За Веру, Царя и Отечество», что необходимо воспитывать молодежь на основаниях религиозности в духе православной церкви, что необходимо обратить внимание на воспитание у молодежи воли, характера, чувства чести и почтения к старшим, что в основу эмигрантских школ должна быть положена программа дореволюционных русских уч. заведений, что во всех эмигрантских школах должно быть сохранено старое правописание. Создано **Бюро педагогических съездов** для окончательной разработки затронутых съездом вопросов. Съезд одобрил проэкт обращения к русскому учительству в эмиграции, призывающий все союзы русских педагогов в разных странах сплотиться вокруг возникшего в 1922 г. в Белграде «Совета русских, объединенных педагогических организаций за-

границей»*), другое обращение было адресовано учительству, находящемуся в России.

СПРАВКА О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО БЮРО.

К международному педагогическому съезду в Праге, Бюро составило доклад с общей характеристикой и описанием положения русской школы заграницей — на французском языке и избрало делегатов от Бюро для участия в Съезде: проф. В. В. Зеньковский, Ф. С. Сушков, Кн. Петр. Д. Долгоруков, пр.-доц. С. П. Карцевский и М. А. Горчуков**).

Бюро установило связь с чешскими педагогическими организациями, а представители Бюро приняли участие в собрании, созванном по инициативе «Чешско-Русской Едноты» и др. организаций, на котором обсуждался проэкт введения в чешские средние уч. заведения русского, польского и сербского языков, как необязательных предметов.

Во исполнение резолюции Съезда по докладу П. П. Юренева о материальном положении русской школы, Бюро обратилось к Председателю Совещания русских послов в Париже М. Н. Гирсу с выражением благодарности за помощь уже оказанную русской школе и с выражением мнения Съезда о необходимости сосредоточить расходование остатков русских сумм преимущественно на нужды русской школы. Кроме того Бюро составило воззвание с призывом о помощи русской школе на английском и французском языках и в большом количестве экземпляров направило его в Америку в распоряжение проф. А. С. Ломшакова, делегированного в Америку от многих русских организаций — в том числе и от Бюро, с целью изыскания средств для продолжения дела русского просвещения заграницей.

При Бюро организуется специальный школьный справочный отдел, на основании того информационного материала, который остался от Съезда и тех новых сведений, которые в Бюро поступают. Хотя организация справочного отдела еще не закончена, однако Бюро с первых дней своей работы приступило к выдаче отдельных справок лицам и учреждениям, к нему обращающимся.

При Бюро организована «Программная Комиссия», в состав которой, кроме членов Бюро, входит ряд привлеченных к работе специалистов и которая должна приготовить материал для доклада 2-му Съезду.

Съезд возложил на Бюро обязанность содействия местным организациям в помещении русских абитуриентов в высшие учебные заведения. В отношении Чехословакии, оказывавшей до сих пор исключительную

---

*) По сведениям редакции к белградскому объединению примыкают русские педагогические союзы в Греции, в Константинополе, в полосе отчуждения Восточно-Китайской ж. д. и Союз русских педагогов в Королевстве С. Х. С., возглавляемый г. Гринем.

**) Русские делегаты не смогли принять участия в работах международного съезда в виду того, что членами его состоят только представители государств, входящих в Лигу Наций.

поддержку делу образования русской молодежи, в настоящий момент это не представилось возможным, в виду крайнего переполнения русскими слушателями высших учебных заведений Республики.

Работы Съезда оказались столь значительными и по содержанию и по объему, что печатание «Трудов Съезда» одной книгой и по соображениям техническим и по соображениям материального характера не представилось возможным. В виду этого в начале июня Бюро выпустило «Бюллетень Бюро № 1» лишь с перечнем читанных докладов и с текстом принятых резолюций. Бюллетень этот был широко распространен среди деятелей русской школы в различных странах. В дальнейшем Бюро предполагает печатать материалы Съезда частями в своем Бюллетене. Систематизация всех трудов Съезда, выборка из этого обширного материала наиболее ценного и существенного и подготовка его к печати, — такова основная работа Бюро в настоящее время.

Наконец, полагая необходимым уже теперь начать подготовку к организации 2-го Съезда, Бюро созывает на 14—15 октября пленарное собрание Бюро с участием членов Бюро, находящихся вне Чехословакии для вынесения окончательного решения о месте 2-го Съезда на основании конкретных данных, имеющих поступить в Бюро к этому времени и для выработки программы Съезда.

ЧЕСТВОВАНИЕ ПЯТИДЕСЯТИЛЕТИЯ НАУЧНОЙ РАБОТЫ Н. И. КАРЕЕВА.

Заимствуем из последнего № «Педаг. Мысли» заметку о чествовании полувека ученой и преподавательской деятельностиН. И. Кареева, происходившем «14 января в одной из больших университетских аудиторий в многочисленном собрании, включавшем в себе всех видных представителей науки, начиная с членов Академии Наук, деятелей высшей и средней школы, литераторов, учащихся. Чествование было устроено соединенными секциями всеобщей истории исторического исследовательского института при Петроградском университете и происходило под председательством профессора П. М. Гревса, который первый и приветствовал маститого юбиляра, как давний его собрат и близкий друг. Им же было заявлено, что ученики и товарищи Н. И. Кареева по науке готовят исторический сборник «Из далекого и близкого прошлого» — в увековечение достигнутого знаменательного срока в долгой славной трудовой его жизни. Он не поспел ко дню чествования, и инициаторы могли представить Н. И. лишь корректурные листы своего коллективного труда. В последовавших затем речах и приветствиях академиков, профессоров, преподавателей, писателей, общественных деятелей и студентов развернулась яркая картина изумительно богатой и плодотворной деятельности ученого, профессора, писателя, общественного работника и человека. Само собою вырисовывался духовный образ редкой научной содержательности, неутомимой активности, трудовой доблести к научной объективности и нравственной чистоты. Все произнесенные характеристики сливались в стройный хор почитания, благодарности и любви, и все собрание одушевлено

было единством настроения и душевного подъема, вызванного оценкою личности и деятельности чествуемого, его бескорыстного труда на пользу высших интересов русской культуры, его верности долгу и правде, его неослабевающей любви к родине и человечеству. Собрание закончилось большою ответною речью самого Н. И., с необычайным беспристрастием и неподдельным остроумием начертавшего картину развития собственной научной жизни, давшего набросок самохарактеристики».

Русский педагогический институт имени Яна Амоса Коменского в Праге.

От директора института проф. С. А. Острогорского мы получили нижеследующие сведения об этом учреждении. Открытие деятельности состоялось 1-го августа, при чем в виду каникулярного времени торжественный акт по этому случаю перенесен на более благоприятное время. Педагогический Совет продолжает разрабатывать в подробностях полный учебный план всего курса; пока же можно ознакомить читателей лишь с тем, какие предметы уже читаются теперь, т. е. на 1-ом семестре:

С. Н. Булгаков. Христианское вероучение. С. И. Гессен. Общая педагогика. В. В. Зеньковский. Общая психология. И. И. Лапшин. Исторія педагогических учений. С. А. Егунова. Анатомия и физиология человека. В. С. Ильин. Ботаника и физическая химия в применении к биологии. Н. М. Могилянский. География России и физическая география. А. Л. Бем. Русская литература. А. А. Кизеветтер. Русская история. В. А. Францев. Славяноведение. К. К. Штепанек. Чешский язык. А. И. Ефанов. Гимнастика. С. П. Орлов. Пеніе. А. Н. Смирнов. Ручной труд, лепка и рисование. Кроме того читаются серии эпизодических лекций (от 8 до 20 часов):

Н. О. Лосский. Курс логики. С. И. Карцевский. История русского языка. Е. В. Аничков. История русского народного творчества. Он же. Обзор эстетических теорий. Н. Л. Окунев. История русского искусства. Д. М. Одинец. Русская школа за последние полвека. Далее начали осуществляться по особому плану экскурсии и посещения школ и других учреждений для детей дошкольного возраста, а равно и по внешкольному образованию.

Первый год, как видно из вышеизложенного, носит характер общих основ, а все более специальные предметы отнесены на следующие семестры. Всего принято 50 слушателей стипендиатов, 11 слушателей без стипендий и 28 вольнослушателей, из них большинство с высшим образованіем по историко-филологическому или физико-математическому факультету университетов и высших женских курсов. Аудитория очень горячо принялась за дело, посещает лекции почти без пропусков и приступила к самостоятельным работам.

Книги, поступившие в редакцию.

Прюф. **С. Ф. Балдин.** Физика., Ч. I. (стр.352), Ч. II (стр.) Издание УМСА. Прага, 1923 г.

Проф. **С. Ф. Балдин.** Физика. Ответы на вопросы и решения задач для I ч. (стр. 42) и II ч. (стр. 26). УМСА. Прага, 1923.

Бюллетень № 1 (Май 1923 г.) Педагогического Бюро по делам средней и низшей русской школы заграницей. Прага, 1293. Стр. 48.

Бюллетень № 2 (Сентябрь 1923 г.). Стр. 81.

А. Зеленко. Общественные центры и народные дома в Сев. Америке. Прага. УМСА. 1923. Стр.

Е. Сван (Резвая). Элементарно-практич. грамматика русского языка. 2-ое испр. изд. Прага. УМСА. 1923. Стр. 185.

Валерий Каррик. Сказки-картинки «Задруга». Москва, 1921.

Karel Velemínský. L. N. Tolstoj jako pa· agog. Praha. 1923. Стр. 172.

Народна Школа. Орган учительского товарищество Подкарпатской Руси, 30 сент. 1923. № 9. Мукачево.

Студенческие Годы №№ 3 (июль) и 4 (август). Прага, 1923. стр. 36 и 48.

ИЗДАТЕЛЬСТВО „ПЛАМЯ“.

Центральный книжный магазин „Наша Речь“,

Praha II., Ječná ulice čís. 32.

ОТДЕЛЕНИЯ: В Берлине: Книжно-писчеб. маг. «Родина», Kantstr. 24. В Ужгороде: Книжно-писчеб. магазин «Наша Речь». В Мукачево: Книжно-писчеб. магазин «Родная Речь».

ПРЕДСТАВИТЕЛЬСТВА во всех крупных городах Европы, в Америке и на Дальнем Востоке.

Аделлова, К. — Статьи для звуков. диктанта. Рига, 1911.
Анин, К. — Учись. Чч. 1. —II. Рига, 1910.
Акинфиева. — Хочу читать. Берлин, 1922.
Акинфиева. — Моя первая книга. Берлин, 1922.
Барышников, П. — Учебник русской грамматики. Москва.
Брайковский. — Букварь. Берлин, 1921.
Вольпер, М. — Русская Речь. СПБ., 1911.
Вольпер, М. — Практическая русская грамматика. Рига.
Вахтеров. — Русский букварь. Нью-Йорк, 1919.
Грачев, А. — Золотая нива. Рига, 1908.
Давис, И. — Доброе слово. Чч. 1.—II. Рига, 1911.
Давис, И. — Родной мир. Чч. 1.—II. Рига 1921.
Давис, К. — Русския прописи. Рига, 1914.
Дормидонтова. — Азбука. 1922.
Ждахина. — Этимология русского языка. Рига, 1922.
Зелинский, В. — Зрительный диктант. Москва, 1905.
Иванов. — Русская грамматика. Берлин, 1922.
Кирпичников и Гиляров. — Этимология русск. языка. Москва, 1902.
Кузнецов, П. — Практич. курс русск. правописания. Рига, 1914.
Кузнецов, П. — Систематич. сборник упражнений. Чч. 1—III. Рига, 1911.
Лаймин, А. — Краткая грамм. русск. языка. Рига, 1902.
Мартынов, И. — Практич. граммат. русск. языка. Рига, 1908
Мюльман, Р. — Письменн. упражнения в изложен. мыслей. Рига, 1911.
Осмоловская, П. — Правила новой русской орфографии. Рига, 1921.
Петров, К. — Синтаксис в образцах. Стокгольм, 1917.
Рощин. — Родная грамота. Стокгольм, 1921.
— — — Русский букварь по Вахтерову (изд. «Наша Речь»). Прага, 1922.
Толстой, Л. — Русская книга для чтения. Чч. 1—IV. Берлин, 1920.
Тростников, И. — Атлас для обучения русск. языку. Рига, 1915.
Тростников, И. — Русская Речь. Чч. 1—II. Рига, 1916.
Шлехта, Авг. — Русския прописи.
Белорусов. — Учебник истории словесности. Москва. 1912.
Вейнберг. — Русские писатели в классе. СПБ., 1893.
Владимиров, Д. — Темник. Рига, 1914.

Гуревич и Павлович. — Историч. хрестоматия. СПБ., 1910.
Житецкий. Теория поэзии. Киев., 1902.
Галахов. — Русская хрестоматия. Чч. 1—II. Москва, 1910.
Зачиняев, А. — Златоцвет. СПБ., 1910.
Лафтин и Хохлов. — Ученье — свет. Рига, 1910.
— — — — НАШ МИР — Книга для занятия родн. языком. Чч. 1—III. Москва, 1913.
Осмоловский. — Начальная хрестоматия. Рига, 1923.
Острогорский. — Двадцать биографий образц. русск. писат. Москва, 1912.
Острогорский. — Живое Слово. Нью-Йорк, 1920.
Поляков. — Живая Речь. 1—II. Москва, 1923.
Поливанов, Л. — Русская хрестоматия. Москва, 1916.
Смирновский. — Пособие при изучен. истор. русск. словесн. Москва. 1917.
Штепенко, Вл. — Пособие для историч. изучения русской словесн. СПБ. 1914.
Айхенвальд. — Силуэты русских писателей. Берлин. 1923.
Алферов и Грузинский. — Донетровская литература. Москва, 1908.
Амфитеатров. — Очерки истории русск. литерат. Прага, 1921.
Белинский. — Избранные сочинения. СПБ.
Грот, Я. — Филологические розыскания. СПБ., 1876.
Грунский. — Лекции по др. церков. славян. языку. Рига, 1914.
Евстафиев. — Новая русск. литература. СПБ., 1906.
Иванов-Разумник. — Русская литература. Берлин, 1923.
Келтуяла, В. — Кр. курс истор. русск. литерат. СПБ., 1908.
Кирпичников, А. — Очерки по истории новой русск. литер. Москва. 1903.
Лернер. — Белинский. Берлин. 1922.
Никольский. — Тургенев и Достоевский. София. 1921.
Покровский. — Гончаров, его жизнь и сочинения. Москва, 1905.
— — — Карамзин. Москва, 1908.
Полевой. — История русской литературы. СПБ., 1872.
Саводник. — Очерки по истор русской литерат. Чч. 1—II. Рига.
Саводник. — Крат. курс истории русск. словесности. Рига.
Сиповский. — Истор. русск. словесности. Москва, 1910.
Сиповский. — Словарь литерат. типов. — Типы Гончарова. СПБ., 1914.
Верещагин, Н. — Сборник арифметич. задач. 1919.
Виттинг, А. — Сокращенное вычисление. Берлин. 1923.
Гольденберг, А. — Сборник задач и примеров по арифм. Москва, 1904.
Дубов, Ф. — Сборник арифметич. задач. Рига, 1918.
Евтушевский. — Сборн. арифметич. задач. Чч. 1—II. СПБ.
Евтушевский. — Живые числа. — Нагл. арифмет. задачи. Шанхай, 1920.
Киселев, А. — Курс арифметики.
Малинин и Буренин. — Собр. арифмет. задач. Рига.
Малинин и Буренин. — Арифметика. Рига.
Михайлов. — Задачник по арифметике. СПБ., 1902.
Мюльман. — Сборн. арифметич. задач. Чч. 1—II. Рига, 1921.
Норрис и Смит. — Практическ. арифметика. Нью-Йорк.
Фишман. — Курс арифметики. Рига, 1891.
Фишман. — Сборник задач по нач. арифметике. Рига, 1911.
Шапошников и Вальцев. — Сборн. арифметич. задач. Москва, 1912.

Шохор-Троцкий. — Сборн. упражнен. по арифмет. Москва, 1888.
Бертран. — Алгебра. СПБ., 1901.
Борткевич. — Алгебра для гимназий. СПБ., 1872.
Веррен. — Сборник алгебраич. примеров и задач. Рига, 1912.
Вилейтнер. — Понятие о числе. Берлин, 1923.
Давидов. — Начальная алгебра. Москва.
Иванов. — Начальная алгебра. Москва, 1901.
Игнатов. — Сборн. алгебраич. задач. Москва, 1911.
Киселев. — Алгебра. Рига.
Лебединцев. — Руководство алгебры. Берлин 1922.
Лебединцев. — Кратк. алгебраич. задачник. СПБ., 1917.
Норрис и Крего. — Основы алгебр., геом. и тригонометр. Нью-Йорк.
Слетов. — Начальная алгебра. В. 1—II. Рига, 1923.
Уельмс. — Разложение алгебр. выражений. 1912.
Шапошников и Вальцев. — Сборн. алгебраич. задач. Рига.
Блюмберг. — Таблицы пятизначн. логарифмов. Рига, 1922.
Реббер. — Курс элемент. геометрии. 1904.
Давидов. — Элементарная геометрия. Рига.
Киселев. — Элементарная геометрия. Рига.
Кулишер. — Учебник геометрии. Берлин, 1922.
Рыбкин. — Сборн. геометр. задач на вычисление. Чч. I—II. Берлин, 1923.
Пржевальский. — Таблицы логарифмов. Москва. 1897.
Рыбкин. — Учебн. прямолин. тригонометрии. Москва, 1897.
Ребьер. — Курс элементарн. тригонометрии. СПБ., 1907.
Серре. — Тригонометрия. Москва, 1895.
Слетов. — Учебник тригонометрии. Рига, 1922.
Бауэр. — Конспект дифф. и интегральн. исчислений. Рига.
Боль. — Высшая математика.
Арженников. — Сборн. арифметич. задач. Кострома, 1922.
Гладков. — Священ. история Ветхого Завета. СПБ., 1911.
Гладков. — Священ. история Нового Завета. СПБ., 1911.
Гладков. Евангелие. Москва, 1916.
Гладков. — Сокращенный молитвослов. Берлин, 1922.
Гладков. — Псалтырь. СПБ., 1879.
Рудаков. — История Ветхого Завета. 1897.
Рудаков. — Истор. Христ. православн. церкви. СПБ., 1892.
Рудаков. — Священ. Истор. Нового Завета. СПБ., 1895.
Смирнов. — Ветхий Завет. СПБ., 1911.
Смирнов. — Истор. Христ. православн. церкви. СПБ., 1907.
Соколов. — Ветхий Завет. Берлин. 1921.
Соколов. — Новый Завет. СПБ., 1909.
Темномеров. — Учение о богослужении. СПБ., 1903.
Филарет. — Православный катехизис. Берлин, 1922.
Адлер. — Школьный атлас. Берлин, 1923.
— — — Географическ атлас. (Брокг.-Ефрон). СПБ., 1903.
Буданов. — Атлас репетицион. карт. Москва.
— — — — Географический атлас. (Маркса). СПБ.
Иванов. — Начальн. курс географии. Ч. I. СПБ., 1914.

Калитинский и Богданович. — Учебн. географии Европейск. государств. Берлин, 1923.
Крубер и Григорьев. — Курс географии внеевроп. стран. Госиздат. 1923.
Кудров и Ивановский. — География России. Москва, 1923.
Кузнецов. — География России. Рига, 1914.
Линберг. — Учебн. атлас всеобщ. географии. Москва, 1923.
Линберг. — Кратк. учебн. всеобщ. географии. Москва, 1901.
Любченко. — Атлас наводн. географич. карт. Москва.
Максимов. — Атлас географическ. контуров. Гомель, 1914.
Матченко. — Учебн. всеобщ. географии. Чч. I—III. Киев, 1910.
Меч. — Россия (учебн. отечествен. географии). Стокгольм. 1917.
Новоселов. — География России. Рига. 1923.
Новоселов. — Иллюстр. атлас схематич. карт России. Рига, 1915.
Новоселов. — Культурно-географический сборник Европа. Рига, 1909.
Новоселов. — Повторит. курс всеобщ. географии. СПБ., 1910.
Петри. — Учебн. географический атлас. СПБ., 1907.
Алексеев. — Таблица хронологии Русск. истории.
Баллярминов. — Курс средней истории. СПБ., 1903.
Васенко. — Начало династии Романовых. СПБ., 1912.
Виноградов. — Учебн. всеобщ. истории. Чч. I—III. Стокгольм, 1923.
Виппер. — Кр. учебн. истории средн. веков. Москва, 1922.
Виппер. — Учебн. новой истории. Москва 1922.
Гельвиг. — Русские избранники. Берлин, 1920.
Гульд. — Герои древности. СПБ. 1911.
Добиаш.-Рождественская. — Эпоха крестов. походов. Петрогр., 1918.
Довнар-Запльский. — Книга для чтения по русск. истор. М., 1909.
Елпатьевский. — Русская история. Рига, 1921.
Жебелев. — Александр Великий. Берлин. 1922.
Мельгунов. — Дела и люди Александр. времени. Берлин, 1923.
Кареев. — Учебн. книга древн. истории. СПБ., 1909.
Кареев. — Учебн. книга средн. веков. СПБ., 1916.
Мельгунов. — Первые уроки истории. Берлин, 1923.
Пименова. Эро де Сешель. Берлин, 1923.
Платонов. — Учебник русской истории. Рига, 1922.
Сенигов. — Герои древней Греции. СПБ. 1899.
Сергеев. — История древнего Рима. М., 1923.
Татищев. — Александр II, его жизнь и царствование. Тт. I—II. СПБ., 1903.
Торнау. — Учебн. атлас по русск. истории. СПБ., 1910.
Торнау. — Учебн. историч. атлас Чч. I—III. СПБ., 1908.
Франц. Я. — Средняя история в вопросах и ответах. СПБ., 1903.
Шильдер. — Александр I, его жизнь и царствование. Тт. I—III. СПБ. 1897.
Янушевский. — Откуда происход. славянск. племя Русь. Вильна, 1923.
— — — — Ботанический атлас. Берлин, 1921.
Бородин. — Кратк. учебник ботаники. СПБ., 1902.
Вагнер. — Расск. о том, как живут и устроены растения. Берлин, 1921.
Варрава. — Руководство естест. истории для городских училищ. Чч. I—III. Берлин, 1921.
Грин. — Начатки ботаники. Берлин, 1923.
Зелинский. — Учебник ботаники. Киев, 1912.

Кайгородов. — Начальн. ботаника. СПБ.
Павлов. — Первые уроки ботаники. М., 1905.
Палладин. — Ботаника. Варшава, 1900.
Палладин. — Учебник физиологии растений. СПБ., 1907.
Раевский. — Ботаника для реальн. училищ. СПБ., 1901
Талиев. — Основы ботаники. Берлин, 1922.
Шмейль. — Растения. Основы природовед. Киев, 1910.
Вагнер. — Рассказы о животных. Берлин. 1921.
Варрава. — Зоология. М., 1899.
Лункевич. — Враги и друзья человека. СПБ., 1912.
Лункевич. — Пчелы, осы и термиты. СПБ., 1913.
Лункевич. — Семейная жизнь животных. СПБ., 1913.
Лункевич. — Подземное царство. Нью-Йорк, 1920.
Никольский. — Гады и рыбы.
Павловский. — Ядовитые животн. и значен. их для человека. Берлин, 1923.
Персональный. — Учебник зоологии. Москва, 1906.
Раевский. — Краткая зоология. СПБ., 1902.
Сент-Илер. — Элемент. курс зоологии. СПБ., 1902.
Шимкевич. — Курс сравнит. анатом. позвон. животн. СПБ., 1912.
Вальтер. — Первые шаги в науке о земле. Берлин. 1922.
Вернадский. — Основы кристаллографии. Москва, 1903.
Раевский. — Краткая минералогия. СПБ., 1905.
Соловьев. — Учебник минералогии и основ геологии.
Костычев. — Появление жизни на земле. Берлин. 1921.
Новиков. — Проблемы жизни. Берлин, 1923.
Брандт. — Начальн. свед. по естеств. истории. СПБ., 1899.
Бельше. — Чудеса природы.
Боголепов. — Возмущения клим. и жизнь земли и народ.
Вагнер. — Рассказы о воде.
Вагнер. — Рассказы о воздухе. Берлин, 1921.
Вагнер. — Рассказы о земле.
Варрава. — Кратк. курс естеств. истории. Чч. I/III. Москва, 1921.
Голиков. — Уроки естествознания. М., 1911.
Гольдгаммер. — Процессы жизни в мертв. природе.
Краузе. — Основы современ. естествознан.
Лункевич — Вода. СПБ., 1912.
Лункевич. — Среди снегов и вечн. льда. Нью-Йорк, 1919.
Метальников. — Природоведение. Париж, 1922.
Николаи. — Итоги современ. естествознания. Берлин, 1922.
Рубакин. — Вода на земле, под землей и над землей. Нью-Йорк, 1919.
Цингер. — Природоведение. София. 1923.
А. К. и М. К. — Наука, ея приложения и учебн. заведен. Киев, 1908.
Беллюстин. — Методика арифметики. Чч. I/IV. Москва, 1914.
Бехтерев, В., акад. — Психика и жизнь. СПБ., 1902.
Бобров, Е. А., проф. — История новой педагогики. Варш., 1914.
Бобров, Е. А., проф. — Школьная педагогика. Варш., 1914.
Бобров, Е. А., проф. — Педагогика. Варш., 1914.
Волынский, Г. — Проблема детского чтения. СПБ., 1912.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1923
Číslo výtisku: 4
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: [139] - [140]

SYSTEM KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

Вуалья, А. — Детская школа млад. возраста. Варшава, 1910.
— — — — Вестник Маньчжурского Педагогич. О-ва. Харбин, 1922.
Гессен, С. И. — Основы педагогики. Берлин, 1923.
Герлах, А. — Как преподавать детям арифметику в духе творческого воспитания. Берл., 1922.
Демков, М. И. — Краткая история педагогики. Москва, 1914.
Десницкий, В. — Церковь и школа. Берл., 1923.
Дьюи, Эв. и Дж. — Школы грядущего. Берл., 1922.
Дьюи, Д., проф. — Психология и педагогика мышления. Берл., 1922.
Ефимов. — Примерные уроки. I. (по естествознан.). СПБ., 1922.
Ельницкий, К. — Курс дидактики. СПБ., 1902.
Зоргенфрей, Г. Г. — Новыя идеи в педагогике. СПБ., 1914.
Зольдберг, Д. С. — Историческая беллетристика в школе. Москва, 1912.
Иванов, Кучевский и др. — Постановка классных опытов по физике. Рига, 1914.
Каптерев, П. — История русской педагогики. СПБ.
Кирпичников, А., проф. — Педагогические очерки. Москва, 1890.
Крупская, Н. — Вопросы народного образования. Берл., 1922.
Кульман, Н. — Методика русского языка. СПБ., 1912.
Липман, О. — Очерки психологии для педагогов. СПБ., 1914.
Лосский, Н. — Логика. Берл., 1923.
Любченко, Д. — Народное образование и сокольския общества у чехов. Москва, 1910.
Мейман, Э., проф. — Очерк экспериментальной педагогики. Москва, 1922.
— — — — Материалы по оагрнизации школьного обучения на началах научн. педагогики. Вильна, 1915.
Мижуев, П. — Современная школа в Европе и Америке. Москва, 1912.
Мусинович. — Методика преподавания новых иностр. языков. Рига, 1903.
Мукалов, Н. — Записки по методике арифметики. Киев, 1903.
Недачин, В. — Основы учебно-воспитат. организац. и первые годы жизни. Москва, 1904.
— — — — **«Новые идеи в педагогике».** СПБ.
Николаев, Л. — Опыт распределения материалов для внеклассного чтения учеников V - VIII кл. СПБ., 1914.
Третьяков, Д. — Новая Школа. Сб. Одесса, 1919.
Петри, Э., проф. — Методы и принципы географии. СПБ., 1892.
Покровский, Е. — Школьная и научная грамматика. Берл., 1922.
Сахаров, Ив. — Катехизис народного учителя. Моск., 1911.
Сикорский, И., проф. — Душа ребенка. Киев, 1911.
Силин, В. — Народная школа в Германии. Москва. — —
Скворцов, И. — Записки по педагогике. СПБ., 1911.
Соколов, А. — Методика закона Божия для законоучит. начальн. школ. Москва, 1912.
Соколов, Д. — Собрание педагогическ. статей и преподаван. Закона Божия. СПБ., 1900.
Струве, Г. — Логика элементарная. СПБ.
Сорополко, С. — Внешкольное образование. Москва, 1912.
Тихомиров, Д. — Об основах и организации средней школы. СПБ., 1906.
Тумин, Г. — Уроки объяснительн. чтения. Петр., 1915.

Тутышкин, И. — Трудовая школа. Лейпциг, 1923.
Хотуен, М. — Половая жизнь и воспитание. Одесса, 1908.
Циглер, проф. — История педагогики. Киев, 1911.
Чарнолусский, В. — Итоги обществен. мысли в области образования. СПБ., 1906.
Шеффер. — Опыты над живою природой. СПБ., 1914.
Шлегер, Л. — Практическая работа в детск. саду. Берл., 1922.
Шнеерсон, проф. — Психология интимной жизни ребенка. Берл., 1923.
Бернетт, Ф. — Маленький Лорд Фаунтлерой. Моск., 1912.
Марк Твэн. — Принц и Нищий. Моск., 1914.
Бичер Стоу. — Хижина дяди Тома. СПБ.
Сервантес, М. — Дон-Кихот Ламанчский. Москва, 1914.
Щепкина-Куперник. — Из детства Литы. Моск., 1913.
Чарская, Л. — Так велела Царица. СПБ., 1913.
Свирский, А. — Дети Улицы. СПБ., 1909.
Телешов, Н. — Рассказы для юных читателей. СПБ., 1911.
Кондурушкин, С. — Звонарь. Москва, 1914.
Смирнов, А. — Золотое Сердце. Москва, 1909.
Ассолан, А. — Приключения Капитана Коркорана. СПБ.
Бекетова, Ек. — Два Мира. Моск., 1912.
Немирович-Данченко, В. — За далеких Братьев. Моск., 1912.
Майн-Рид. — Дочери скваттера. Моск., 1909.
Майн-Рид. — Робинзоны Пустыни. Моск., 1909.
Сталь, П. — Серебряные коньки. Моск., 1912.
Засодимский, П. — Бено. Моск., 1912.
Засодимский, П. — Разбитая чашка. Моск., 1914.
Лиданова, Л. — Море не шутит. Моск., 1912.
Лиданова, Л. — Дошалились. Москва, 1912.
Соловьева-Несмелова, Н. — Счастливые годы. Москва, 1912.
Соловьева-Несмелова, Н. — На земле. Москва, 1912.
Соловьева-Несмелова, Н. — Душевные Люди. Москва, 1911.
— — — — **Собрание сказок Бр. Гримм.** Москва, 1914.
Лукашевич, К. — Зернышки. Москва, 1911.
Лукашевич, К. — Почитаешь — другим скажешь. Москва, 1911.
Карась, Я. — Приключения в стране больших обезьян. М., 1914.
Баста, А. — Вокруг света без гроша в кармане. СПБ.
Соловьев-Несмелов. — С Поволжья. Москва, 1912.
Дефо, Д. — Робинзон-Крузо. Москва, 1913.
Полевой, П. — Избранник Божий. СПБ.
— — — — **Задушевное Слово.** СПБ., 1906.
Чарская, Л. — Записки сиротки. СПБ.
Чарская, Л. — Лизочкино счастье. СПБ.
Тургенев. — Для детей. СПБ., 1913.
Сетон-Томпсон. — Маленькие дикари. М., 1907.
Чириков, Е. Н. — Моя книга. СПБ., 1912.

Большой выбор учебников для низшей, средней и высшей школы.
Пособия для самообразования.
Учебные руководства и книги по всем отраслям знания.
Получена большая партия книг для юношества и детей.
КНИГИ ДЛЯ ПОДАРКОВ.

Отв. ред. К. И. Шульц. — Изд. Культурно-Просветительный Отдел «Земгора» в Праге. — Печатается в «Легиографии» в Праге.